

Научная статья

УДК 37.08

doi: 10.20323/1813-145X-2021-5-122-38-49

Онтологическая модель наставничества молодых учителей

Олег Дмитриевич Федоров^{1✉}, Надежда Рафаэловна Ящук²

¹Кандидат исторических наук, доцент, директор Сибирского института управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», 630102, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, д. 6

²Учитель истории ГБОУ «СОШ № 641» имени Сергея Есенина. 109462, г. Москва, Волгоградский пр., д. 66, корп. 4

¹fedorov-od@ranepa.ru✉, <https://orcid.org/0000-0001-7743-872X>

²yashuk-na@hse.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6834-2109>

Аннотация. Проблема наставничества актуальна не только для педагогического сообщества, но и в целом в системе подготовки кадров для многих отраслей экономики. Многие процессы, происходящие во взаимоотношениях «наставник – наставляемый», повторяются вне зависимости от сферы деятельности. Авторы статьи исследовали реальные практики наставничества в общеобразовательных организациях для определения ключевых процессов профессионального становления педагога. Сформированная модель включает в себя ключевые процессы, объекты и их отношения, позволяет моделировать программы наставничества с учетом комплексного понимания сути процессов и связей. Исследование и его результаты могут быть полезны для проектирования комплексных программ наставничества в школах, муниципалитетах, регионах, а также для оптимизации работы отдельных педагогов-наставников.

Авторы провели анкетные опросы (332 респондента) и глубинные полуструктурированные интервью (34 респондента), установили несколько фаз, которые проходит молодой учитель от трудоустройства до закрепления в профессии (адаптация, интеграция, индивидуализация). Было определено соотношение различных видов трудностей и ведущих видов деятельности в процессе профессионального становления. Собранные данные позволили построить онтологическую модель наставничества молодого педагога, включающую в себя важнейшие социальные и педагогические контексты его развития, а также основные отношения, возникающие в ходе первых лет работы.

Онтологическая модель наставничества молодого педагога, используемая как инструмент анализа наставнических практик в школе, позволила установить дефициты наставнической деятельности, лежащие в плоскости личностного совершенствования и духовного роста молодого учителя, порожденного не только темпами и скоростью протекающих в первые годы карьеры процессов, но и недостатком андрагогических компетенций наставника.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что регулирование наставнической деятельности может происходить через трансформацию регионального контекста и государственной политики в области педагогического образования. Важную роль в процессе профессионального становления играют разнообразные формальные организации и объединения, совокупность общественных ожиданий от конкретной школы и учителя, однако определяющим оказывается взаимодействие между наставником и наставляемым вокруг предметного содержания образования и методики преподавания.

Ключевые слова: наставничество, профессиональное становление, профессиональные функции и навыки, коучинг, типы наставничества, формы наставничества

Для цитирования: Федоров О. Д., Ящук Н. Р. Онтологическая модель наставничества молодых учителей // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 38-49. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-5-122-38-49>.

Original article

The ontological model of mentoring young teachers**Oleg D. Fedorov¹✉, Nadezhda R. Yashchuk²**¹Candidate of historical sciences, associate professor, director of the Siberian institute of management, Russian academy of national economy and public administration under the President of the Russian Federation. 630102, Novosibirsk, Nizhnegorodskaya st., 6²History teacher, Secondary school № 641 named after Sergei Yesenin. 109462, Moscow, Volgogradsky ave., 66, building 4¹fedorov-od@ranepa.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-7743-872X>²yashchuk-na@hse.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6834-2109>

Abstract. The problem of mentoring is relevant not only for the pedagogical community, but also for the entire system of training personnel for many sectors of the economy. It is likely that many of the processes that occur in the mentor – mentee relationship are repeated regardless of the field of activity. The authors of this article have made an attempt to explore the real practice of mentoring in general education organizations to identify and define these key processes, considering the situation of formation in the profession of a young teacher. The model formed as a result of the generalization of the collected data includes key processes, objects and their relationships, and allows you to model mentoring programs taking into account a comprehensive understanding of actors and their interests. The study and its results can be useful for designing comprehensive mentoring programs in schools, municipalities, and regions, as well as for optimizing the work of individual teacher mentors.

Questionnaire surveys (332 respondents) and in – depth semi-structured interviews (34 respondents) were conducted, which allowed us to establish several phases that a young teacher goes through from employment to consolidation in the profession – adaptation, integration, individualization. Within the framework of the study, the ratio of various types of difficulties and leading types of activities in the process of professional development is determined. The collected data and materials allowed us to build an ontological model of mentoring a young teacher, which includes the most important social and pedagogical contexts of his development, as well as the main objects and relationships that arise during the first years of work.

The ontological model of mentoring of a young teacher, used as a tool for analyzing mentoring practices in school, allowed us to identify the deficits of mentoring activities, which lie mainly in the plane of personal improvement and spiritual growth of a young teacher, generated not only by the pace and speed of the processes occurring in the first years of his career, but also by the lack of andragogical competencies of the mentor.

The obtained results and the constructed model allowed us to conclude that the regulation of mentoring activities can occur through the transformation of the regional context and state policy in the field of teacher education, an important role in the process of professional formation is played by a variety of formal organizations and associations, a set of public expectations from specific schools and teachers, however, the interaction between the mentor and the mentee around the subject content of education and teaching methods is decisive.

Keywords: mentoring, professional development, professional functions and skills, coaching, types of mentoring, forms of mentoring

For citation: Fedorov O. D., Yashchuk N. R. The ontological model of mentoring young teachers. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2021;(5):38-49. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-5-122-38-49>.

Введение

Понятие «наставничество» уходит корнями в греческую мифологию. Наставником Телемаха, сына Одиссея, был Ментор – мудрый советник, пользующийся всеобщим доверием [Ситник, 2009, с. 27]. Древнегреческие философы рассматривали основные задачи наставника. Например, Сократ считал, что наставник способен пробудить в ученике духовную силу, заставить его взглянуть на себя, внести свой вклад в зарождение собственных мыслей и поиск истины. С этой целью Сократ разговаривал с учениками, задавал им вопросы, обсуждение которых в споре приводило их к истине [Челнокова, 2018, с. 11]. Если объяснять ключевые идеи Сократа современным

педагогическим языком, речь идет о деятельности наставника в качестве фасилитатора – организатора рефлексивных практик для подрастающего поколения.

Говоря о важности образования, Платон подчеркивал, что его нужно начинать как можно скорее и наставником обязательно должен быть пожилой человек с большим жизненным опытом. Платон был наставником Аристотеля, он помог ему найти свою истину, несмотря на различия во взглядах; впоследствии Аристотель стал наставником Александра Македонского [Челнокова, 2018]. Здесь, пожалуй, ключевой характеристикой является опыт как некая сущность, обретенная на жизненном пути, подлежащая передаче

следующим поколениям, то есть эмпирически полученные знания, которые зафиксированы в сознании наставника и которыми он делится («стелет соломку»).

В Средние века и Новое время, с развитием разнообразного производительного труда, наставничество стало рассматриваться скорее как форма передачи умельцем знаний и умений подрастающему поколению, что обеспечивало непрерывность в развитии технологий. В большей степени описать данный механизм можно как производственное обучение или ремесленную подготовку. Для индустриальной эпохи, с развитием массового образования, в том числе профессионального, практики наставничества фактически обеспечивали компенсацию недополученных в ходе профессиональной подготовки навыков [Robbins, 1999].

Христианская традиция отождествляла наставничество с сопровождением духовного становления и развития личности. Наставник – это человек, который помогает приобщиться к Богу, не только освоить нормы и принципы христианской морали, но и деятельно приблизиться к идеалу бытия. Значительна роль наставничества в формировании духовности русского народа, что особенно заметно после принятия христианства на Руси в 988 г. У русских монахов была четкая система воспитания подрастающего поколения в соответствии с христианским учением и моралью. Яркий пример – наставничество Сергия Радонежского, который являет собой образец благочестия, смирения, трудолюбия. Он пробуждал в монахах не только высокие нравственные качества, но и стремление к постоянному самосовершенствованию и развитию, к духовному единству.

Вместе с масштабным развитием хозяйства даже в «век машин» не теряло актуальности духовное наставничество. Как отмечает академик А. А. Корольков, «история духовного наставничества – самая длительная и поучительная, но в нашей философской и педагогической литературе она обойдена вниманием» [Корольков, 2020, с. 339]. В рамках представленного исследования мы хотим обозначить место, которое занимает духовная деятельность в паре «наставник – наставляемый» в структуре и отношениях, формирующих систему наставничества.

Описанные историко-философские сюжеты имеют для нашего исследования двойное значение. С одной стороны, они подчеркивают «вечность» тематики наставничества, а с другой –

свидетельствуют, что с момента первых теоретических обсуждений сущности наставничества умы мыслителей занимала не только практическая сторона вопроса, но и онтологическая модель наставничества.

Рассматривая наставничество как фактор личностно-профессионального становления молодого педагога, необходимо определить не только роли наставника в освоении нового вида деятельности, но и задачи, решаемые в сфере совершенствования личности учителя, а также пути и механизмы взаимодействия наставника и наставляемого.

Таким образом, основная цель настоящей статьи заключается в построении онтологической модели наставничества молодого учителя, включающей основные сущностные характеристики взаимодействия в дихотомии «наставник – наставляемый», а также спектр контекстов, в которых это взаимодействие осуществляется. Онтологическую модель наставничества молодого учителя мы будем понимать как схему взаимоотношений между наставником и наставляемым, освещающую ключевые объекты и отношения, возникающие в процессе совместной деятельности.

Сущность и роль наставничества в профессиональной адаптации начинающего педагога определены в ставших хрестоматийными трудах С. Г. Вершловского [Вершловский, 1983, Учитель-методист ... , 1988], А. С. Батышева [Батышев, 1985], Ю. В. Кричевского [Кричевский, 2017], О. Е. Лебедева [Лебедев, 1988], Н. В. Кузьминой [Кузьмина, 2013], а также в работах современных отечественных исследователей – С. И. Поздеевой [Поздеева, 2017], А. П. Чернявской и Л. Н. Даниловой [Чернявская, Данилова, 2019], И. В. Резанович [Резанович, 2021], А. В. Антоновой [Антонова, 2020], М. Л. Журавлевой [Журавлева, 2008]. Ведутся исследования проблем наставничества в университетах Оренбурга [Ганаева, Масловская, 2020], Чебоксар [Дипломатова, Иванов, Александрова, 2021], Ярославля [Даммерер, Циглер, Бартошек, 2019], региональные практики наставничества исследуются в трудах Л. С. Альмагамбетовой [Альмагамбетова, 2020].

В указанных трудах выделены необходимые наставнику компетенции, его профессиональные роли и функции, механизмы подготовки наставников, а также проведена классификация типов взаимодействия и взаимоотношений в паре «наставник – наставляемый». Среди наиболее

значимых выводов исследователей можно выделить следующие:

– Во-первых, молодым педагогам требуется постоянная методическая, научно-педагогическая и психологическая помощь. Наставничество является одним из видов этой помощи, поскольку взгляд со стороны, основанный на профессионализме и значительном опыте работы, помогает идентифицировать и преодолеть профессиональные дефициты.

– Во-вторых, наставничество в системе общего образования является основной формой работы с молодыми учителями, но постепенно вытесняется разнообразными форматами неформального и информального образования – клубами, сетевыми сообществами, организациями и объединениями молодых педагогов.

– В-третьих, не вызывает сомнений целесообразность использования этого типа отношений в качестве резерва для эффективного управления личным и профессиональным развитием молодых учителей.

– В-четвертых, авторы сходятся во мнении о том, что наставничество – «двусторонний процесс, разновидность педагогического взаимодействия, которое позволяет развиваться в личностно-профессиональном плане как молодому педагогу, так и его наставнику» [Быстрова, Цыплакова, Преснова, Пасечник, 2019].

– В-пятых, наиболее распространенной формой наставничества выступает сопровождение молодого специалиста более опытным работником для закрепления молодого учителя в коллективе и профессии.

Существующие в нашей стране практики наставничества сводятся к решению следующих задач:

– трансляция смысловых ценностных установок деятельности, в которой учащийся и наставник совместно участвуют;

– выявление и актуализация «сильной» (внутренней, устойчивой) мотивации, сопровождающей деятельность;

– педагогическое сопровождение деятельности (в первую очередь, приобретение, закрепление новых знаний, навыков и компетенций), сопровождаемой в процессе обучения;

– создание условий для развития занятий, сочетающих психологический комфорт и «развивающий дискомфорт», безопасность для жизни и здоровья – и определенную степень риска, необходимую для формирования самостоятельности

и ответственности наставляемого [Блинов, 2019, с. 9].

Зарубежными исследователями выделены схожие по существу виды деятельности функции наставничества:

– андрагогическая, способствующая развитию профессионально-педагогических компетенций молодого учителя, приобретающего необходимый опыт, связанный с профессиональной деятельностью;

– коучинговая, дающая молодому специалисту конструктивную, развивающую обратную связь о его профессиональной деятельности, что способствует планированию дальнейшей карьеры;

– наставническая, помогающая понять суть профессионального и личностного развития, корпоративную этику и культуру, имеющуюся в конкретном образовательном учреждении, а также использовать возможности, позволяющие молодому педагогу профессионально самореализоваться в сфере образования [Даммерер, 2019, с. 56].

Подробный обзор исследований по проблемам наставничества был сделан А. А. Марголисом, Е. В. Аржаных, М. Р. Хуснутдиновой, пришедшими к выводу о том, что «определяющую роль в успешной реализации программ наставничества играют личность наставника и его подготовка на специализированных курсах» [Марголис, 2019, с. 152].

В рамках эмпирических исследований было установлено, что педагоги со стажем (педагоги-наставники) указывают как наиболее часто используемые такие формы взаимодействия с молодым поколением учителей, как разбор типичных ситуаций и ответы на их целенаправленные, конкретные, сущностные вопросы, обратную связь на их педагогические действия. Все это обеспечивает процессно-ориентированную поддержку молодых педагогов, технически оптимизирует их деятельность.

Таким образом на этапе теоретического исследования, анализа литературы мы пришли к выводу, что в педагогических трудах практически не рассматривается такой важный аспект наставничества, как работа с молодыми учителями по смыслообразованию, рефлексии, формированию профессиональной позиции, которые мы считаем ведущими направлениями взаимодействия в рамках отношений «наставник – наставляемый». Группируя разнообразные аспекты взаимодействия наставника и молодого учителя,

можно выделить следующие уровни по степени сложности решаемых задач:

- корпоративное взаимодействие (знакомство с укладом и культурой учреждения);
- научно-методическое (помощь в вопросах содержания и методики преподаваемого предмета);
- психологическое (поддержка в трудных ситуациях);
- личностно-развивающее (содействие личностно-профессиональному росту).

Методология и методика исследования

В своем исследовании мы опирались на теоретические работы отечественных и зарубежных авторов, исследовавших проблему наставничества молодых учителей. Эмпирическую базу качественного исследования составили 17 пар «наставник – наставляемый», работающих в общеобразовательных учреждениях нашей страны. Были проведены глубинные интервью, призван-

ные раскрыть сущность и контексты взаимодействия, ключевые ожидания от этого взаимодействия, а также представления о факторах эффективности и результативности наставнической деятельности.

Эмпирическую базу количественного исследования составили молодые педагоги и их наставники (всего 332 человека, по 161 наставнику и молодому учителю из 9 регионов России). Каждому участнику было предложено заполнить анкету (28 вопросов), состоящую из двух частей: идеальных представлений и реальных практик. При работе были использованы методы социологического исследования (анкетный опрос), а также контент-анализ описаний наставнических практик, сделанных как самими молодыми учителями, так и их наставниками.

Результаты исследования

Основные характеристики выборки представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Обобщенные характеристики выборки эмпирического исследования

Регион	Количество участников	Молодые учителя		Педагоги-наставники	
		Средний возраст молодых учителей	Средний стаж работы	Средний возраст наставников	Средний стаж работы нас
Москва	82	26,2	2,5	46,4	24
Санкт-Петербург	64	26,8	3,0	48,2	25
Новосибирская область	48	24,0	3,0	38,0	19
Калужская область	36	27,2	3,3	45,3	21
Новгородская область	24	26,4	2,5	51,4	27
Ленинградская область	24	25,3	2,0	47,3	25
Кемеровская область	16	26,2	2,0	44,2	23
Свердловская область	14	28,0	4	49,0	28
Белгородская область	14	27,2	3,3	47,5	26
Итого	322	26,4	2,8	46,4	24,2

Первые годы карьеры – важный этап в образовании молодого учителя, в рамках которого его профессиональное обучение строится через «погружение в материал, непрерывное обретение педагогического опыта и его рефлексии, что способствует постижению внутреннего устройства процесса учения, системы функционирования тех или иных технологий с позиции ученика» [Федоров, 2019, с. 129].

Основной процесс, вокруг и внутри которого разворачивается взаимодействие, – это процесс профессионального становления молодого учителя. Вслед за М. А. Никифоровой под процессом «профессионального становления мы будем понимать управляемый посредством социальных воздействий, динамичный психолого-педагогический процесс, в ходе которого проис-

ходит саморазвитие, самоактуализация личностных и профессиональных качеств», начальный этап профессионального развития, завершающийся утверждением в профессии. Фактически это означает, что процесс профессионального становления учителя завершается в тот момент, когда молодой педагог принимает решение остаться в школе. По нашим наблюдениям, оформление этого решения происходит в течение второго-третьего года карьеры.

Многие авторы не делят этот процесс на составные части, рассматривая его как неделимую целостность [Lewis, 2002]. Вместе с тем собранные данные показывают, что личностно-профессиональное становление – процесс многоукладный и многокомпонентный, дифференцируемый по характеру происходящих явлений.

Мы полагаем, что процесс профессионального становления включает в себя по меньшей мере три фазы. Едва ли имеется возможность сделать вывод о продолжительности каждой из них, поскольку темп «вхождения в профессию» крайне индивидуален. Однако представляется, что фазы этого процесса довольно универсальны. Обратимся к собранным данным.

Молодые учителя в интервью отмечают, что характер проблем, выходящих на первый план в разное время начала карьеры, различается. Например, наиболее часто встречающиеся в ответах молодых учителей характеристики первого года профессиональной деятельности включают следующее: *«понимание того, как устроена школа», «обучение работе с документами», «выживание в условиях постоянного давления со стороны администрации, родителей», «стремление найти общий язык со всеми учениками».* Наставники характеризуют первый год своей работы с молодыми специалистами как *«поддержку», «преодоление стресса», «приспособление», «адаптация к укладу»,* а свои функции определяют как *«старший товарищ», «бадди»* (от англ. *buddy* – приятель), *«психолог»* и даже *«психотерапевт».*

Такие характеристики позволяют сделать вывод, что первый этап профессионального становления молодого учителя характеризуется адаптацией к новому для него виду деятельности, образовательному учреждению, детско-взрослому сообществу учреждения, специфике и разнообразию форм ежедневного взаимодействия. На этом этапе ведущий характер деятельности наставника лежит в плоскости психологической поддержки молодого учителя.

Субъективные оценки учителями и их наставниками продолжительности данного периода разнятся от 4 месяцев (фактически первого полугодия работы) до 2 лет. Чаще всего в ответе указывается срок 7 месяцев. Отметим, что чаще всего наставники и молодые учителя сходятся в определении продолжительности этого этапа. Это противоречит данным, полученным другими исследователями, утверждающими, что «адаптационный период повсеместно длится не менее года» [Резанович, 2021, с. 63]. Очевидно, продолжительность периода адаптации не универсальна и зависит от многих факторов.

Следующий этап процесса профессионального становления включает деятельное освоение различных процессов и отношений внутри образовательной организации. Чаще всего респонден-

ты связывают это с более активными и частыми поручениями со администрации молодым педагогам, что хронологически, как правило, относится ко второму году карьеры.

Молодые специалисты отмечают, что *«происходит увеличение взаимодействия с коллегами»,* они *«включаются в деятельность школьного и районного методического объединения», «задействуются в проверке школьных олимпиад, проведении конкурсов»,* им *«поручается классное руководство».* Наставники отмечают, что на этом этапе молодые учителя *«становятся спокойнее и увереннее в себе», «включаются в общешкольные и воспитательные мероприятия», «больше работают в рамках тематических и предметных недель», «задействованы в мероприятиях методических объединений».*

Таким образом, данную фазу можно определить как интегративную, характеризующуюся включением в разнообразные деловые взаимодействия в рамках формальных и неформальных структур учреждения и системы в целом. Чаще всего респонденты отмечают второй и третий годы работы как основной период протекания данных процессов.

Наконец, заключительная фаза в процессе профессионального становления включает в себя поиск самостоятельных ответов на ключевые педагогические вопросы: какова задача современного образования; каким образом отбирать учебное содержание; какие методы, приемы и технологии обучения применять в профессиональной деятельности; каким образом осуществлять оценочную деятельность? Речь в данном случае идет о поиске авторского стиля работы, уникального педагогического почерка в профессиональной деятельности.

Среди педагогов зачастую встречаются следующие описания данного периода развития: *«меня не устраивали уроки, которые приводятся в методичке, мне хотелось выйти за рамки формального описания исторических событий, рассказать о повседневной жизни простых людей», «форматы мероприятий были очень традиционны и не вызывали интереса у подростков, им нужно было что-то новое, молодежное... Я пыталась такое организовывать, но это порождало конфликты с опытными учителями и администрацией»; «я не хотел ставить традиционные отметки, куда важнее мне казалась обратная связь для развития ребенка»; «мне было важно, чтобы ученики ходили ко мне на уроки с удовольствием, а не из страха или потому, что так*

нужно, для этого приходилось я очень много работала, нередко вызывая раздражение других учителей».

Отметим, что в этот период начинают проявляться определенные элементы конфликта между укладом жизни учреждения и нововведениями, которые пытаются реализовать молодые педагоги. На нашей эмпирической базе установлено, что в подавляющем большинстве случаев в итоге молодой специалист принципов и форматов работы педагогов со стажем.

Сами же наставники отмечают определенную «дерзость в поведении», которая особенно начинает проявляться в конце второго года работы. Общее настроение наставников выражается следующими тезисами: «обретается чувство уверенности... но при этом начинает проявляться юношеский максимализм...», «[начинающий] учитель хочет найти свое место в школе, продемонстрировать или даже обрести собственную уникальность», «пытается проводить эксперименты в обучении», «стремится доказать свою современность или даже непригодность старых подходов», «решает задачу по самоутверждению как профессионал, как личность».

Таким образом, данная фаза включает в себя внутренние и наблюдаемые процессы поиска собственной идентичности, уникальности. Нам представляется возможным назвать данную фазу индивидуализацией. Протекать она может довольно долго; среди наших респондентов подобные ситуации имели место даже в рамках пятого года работы.

Итак, процесс профессионального становления по составу является комплексным, в разные периоды характеризуется специфическими проблемами. Мы пришли к выводу, что компоненты или фазы данного процесса по ведущему характеру активностей, их значимости можно условно обозначить как *адаптацию, интеграцию, индивидуализацию*. Проблематичным представляется установить последовательность и продолжительность данных фаз. В рамках нашего исследования имели место кейсы в обозначенной выше последовательности – *адаптация, интеграция, индивидуализация* (8 случаев); в порядке *адаптация, индивидуализация, интеграция* (6 случаев); *индивидуализация, адаптация, интеграция* (3 случая). Общая продолжительность каждого из этапов варьировалась от 3 месяцев до 1 года (адаптация), от года до двух (интеграция) или имела весьма размытые границы (в случае с индивидуализацией).

Определив базовый процесс, в рамках отнологической модели необходимо обозначить ключевые элементы и отношения, оказывающие воздействие как на сам процесс, так и на его участников.

Спектр отношений внутри рассматриваемой нами системы можно свести к следующим:

– Во-первых, «молодой учитель – предметная область». Нередко выпускники приходят в школу со своим видением того, как устроено предметное знание во всем его многообразии и структуре, однако школьная программа, как известно, представляет собой педагогически обработанную конструкцию и систему, что нередко вызывает дополнительные сложности с самоидентификацией в научной области. В большей степени это касается учителей гуманитарных предметов – истории, обществознания, литературы, где в изобилии представлены не только различные методологические подходы и школы, но имеют место даже диаметрально противоположные оценки и взгляды, что не так распространено в естественных и точных науках.

– Во-вторых, «учитель – методика». Как правило, молодые учителя стремятся делать свои уроки разнообразными, включая широкий спектр активностей. Однако к ним постепенно приходит осознание, что такие занятия весьма затратны по времени подготовки, сложны в управлении, нередко не дают значимого эффекта в предметных образовательных результатах, на которые ориентированы проверочные работы и форматы ГИА, а кроме того, входят в определенный диссонанс с распространенной схемой работы учителей со стажем, ориентированных на знаниевые уроки фронтального типа. Таким образом, спектр этих отношений сводится к самоопределению в методическом плане с учетом социального контекста.

– В-третьих, «учитель – другие участники образовательных отношений». Спектр возникающих здесь взаимодействий и, как следствие, отношений неимоверно широк, поскольку включает в себя различные комбинации участников – педагогов, родителей, органов власти и методических служб. Нам представляется, что в данных взаимоотношениях развитие происходит в основном в процессе поиска собственной личностной позиции в рамках собственных персональных границ административного и формального плана. Это выдвигает на первый план вопросы, связанные с активностью-пассивностью-проактивностью в коллективе; занятием деятельностной или исполнительской позиции по отно-

шению к административным процедурам и родительскому сообществу, а также процессы формирования собственного имиджа, личной и деловой репутации в различных средах.

Наконец, это отношение молодого учителя к себе и своей деятельности. Данное отношение во многом является определяющим для дальнейшего карьерного развития молодых учителей, поскольку включает в себя внутреннюю работу по осознанию себя и своего места в профессии, ответы на вопросы о своем карьерном идеале, смыслообразование в личностном и профессиональном плане, мотивации и целеполагании. В рамках этих же отношений возникают психологические трудности, связанные с возникающим при адаптации стрессом и развитием в новой среде и сфере деятельности, с возрастающим числом социальных и профессиональных контактов, а также с повышением ответственности за результат своего труда.

Дополнительным контекстом развития описанных связей могут быть формальные и неформальные отношения между наставником и наставляемым. Они обуславливают, помимо прочего, развитие процесса профессионального становления.

Отечественные исследователи разработали две классификации взаимоотношений «наставник-наставляемый»:

1. Коллектив ФИРО РАНХиГС (В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев) [Блинов, 2019] выделил следующие базовые процессы (и, как следствие, приоритетизацию в исследуемых парах) во взаимодействии «наставник – наставляемый» для определения типов наставников:

- личностное развитие;
- физическое и эмоционально-психологическое развитие;
- социализация;
- социальное и образовательное самоопределение;
- самообразование;
- профессиональное самоопределение;
- профессиональная идентификация;
- профессиональная адаптация, профессиональное развитие.

Фактически эта типология порождается преобладанием того или иного процесса.

2. Типология С. И. Поздеевой [Поздеева, 2017], выделяющей три модели и три соответствующих ей типа взаимодействия (или воздействия):

- закрытое совместное действие (наставник – методист);
- обращенное совместное действие (наставник – тьютор);
- открытое совместное действие (наставник – навигатор).

Мы предприняли попытку определить распространенность тех или иных видов взаимодействия.

В анкете педагогам были предложены разнообразные практические действия, маркированные авторами исследования по типам наставничества. По результатам анкеты у каждого опрошиваемого формировался ранжированный профиль видения наставничества, где 8 баллов набирал наиболее часто встречающийся в ответах тип наставничества, а 1 – наиболее редкий. Результаты, обобщенные по выборке, представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Ранжирование педагогами задач (типов) наставничества

№ п. п.	Задача (тип) наставничества	Средний балл по группе	
		Молодые учителя	Наставники
	Личностное развитие	5,4	6,8
	Физическое и эмоционально-психологическое развитие	6,4	4,2
	Социализация	1,3	2,4
	Социальное и образовательное самоопределение	3,7	4,8
	Самообразование	3,2	4,6
	Профессиональное самоопределение	4,7	5,4
	Профессиональная идентификация	5,1	3,9
	Профессиональная адаптация, профессиональное развитие	7,3	7,5

В Таблице 3 представлены результаты контент-анализа авторских описаний собственных

практик наставничества, составленных участниками исследования.

Таблица 3

Модели наставничества в практиках работы педагогов

№ п. п.	Модель наставничества	Доля упоминаний	
		Учителей	Наставников
	Закрытое совместное действие	72,3 %	65,3 %
	Обращенное совместное действие	17,9 %	21,6 %
	Открытое совместное действие	9,8 %	13,1 %

Заключение

Начинающие учителя, молодые специалисты имеют лишь самые общие представления о задачах и миссии своего труда, профессиональных ролях и функциях, многие из которых были сформированы во время обучения в школе. Проходит несколько лет, прежде чем внутренний мотив («призвание») становится осознанным профессиональным выбором. Этот период мы называем *профессиональным становлением*.

Нам представляется, что наставничество следует рассматривать как продолжение образова-

тельной деятельности, включающей в себя не только практическое обучение, но и развитие и, в известной степени, даже воспитание. Эффективно выстроенная модель наставничества должна учитывать характер базового процесса личностно-профессионального развития молодого учителя, всевозможные контексты его протекания, а также взаимоотношения и взаимодействия в субъектном и предметном поле вокруг этого процесса.

Теоретическую модель мы представляем следующим образом (Рисунок 1).



Рис. 1. Онтологическая модель наставничества

В данной модели использованы базовые принципы схемотехники, определены два контекста макроуровня (государственный и региональный), а также обозначено социальное окружение, в котором находятся участники процессов, вступающие в разнообразные отношения, и представлены наиболее значимые объекты, находящиеся в неразрывных связях между собой.

Стрелкой обозначен базовый процесс профес-

сионального становления, который начинается с появления первых мотивов к осуществлению профессиональной деятельности, развивается в вузе и условно завершается при «закреплении» в школе. Компонентами этого процесса являются адаптационные, индивидуализационные и интеграционные явления, которые обеспечивают его результативность. На скорость и характер развития событий внутри профессионального станов-

ления оказывают влияние не только среда (обозначенная курсивом – общий социальный контекст учреждения), но и, в большей или меньшей степени, вовлеченные акторы и интересанты процесса – наставник, администрация, родители и т. д. Определяющими для развития процесса будут отношения молодого учителя к своему предмету и методике его преподавания, а также соответствие характера деятельности и ее результатов широкому спектру общественных ожиданий, в основном тех, которые предъявляет администрация школы к молодому педагогу.

Если смотреть на реальные практики наставничества в образовательных учреждениях с этой позиции, приходится констатировать наличие определенных трудностей:

– Во-первых, наставничество не ориентировано на личностное развитие молодого педагога, в большей степени оно отражает лишь профессиональное совершенствование.

– Во-вторых, не проводится системная и целостная работа по последовательному и комплексному включению разнообразных акторов в базовый процесс профессионального становления.

– В-третьих, не прослеживается связь между первичной профессиональной подготовкой и неформальным обучением, реализуемым наставником и независимыми неформальными педагогическими объединениями.

Наконец, педагогическую деятельность молодые педагоги видят глазами наставника сквозь призму корпоративной культуры, характерной для учреждения.

В рамках развития направления по совершенствованию и консолидации наставнических практик целесообразно остановиться на системной работе по овладению наставниками андрагогическими компетенциями, навыками фасилитации для комплексного личностно-профессионального развития молодого учителя.

Библиографический список

1. Альмагамбетова Л. С. Повышение квалификации молодых педагогов через педагогическое наставничество // Специфика педагогического образования в регионах России. 2020. № 1(13). С. 7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44893887>
2. Антонова А. В. Педагогическое наставничество как средство успешной адаптации и профессионального роста молодого учителя истории и обществознания // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2020. № 2. С. 11-17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44835827>
3. Батышев А. С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. Москва: Высшая школа, 1985. 272 с.
4. Блинов В. И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4-18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39244834>
5. Быстрова Н. В. Наставничество как педагогический феномен: история и современность / Н. В. Быстрова, С. А. Цыплакова, А. К. Преснова, А. С. Пасечник // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 3 (37). С. 18-24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38534637>
6. Вершловский С. Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. Ленинград: Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1983. 32 с.
7. Ганаева Е. А. Наставничество как ресурс профессионального развития педагога / Е. А. Ганаева, С. В. Масловская, А. А. Муратова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 5 (228). С. 91-98. DOI: 10.25198/1814-6457-228-91
8. Даммерер Й. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей / Й. Даммерер, В. Циглер, С. Бартонек; пер. с нем. Л. Н. Даниловой // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1 (106). С. 56-69. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37005170>
9. Дипломатова З. Ю. Наставничество в образовательной организации как условие карьерного роста учителя / З. Ю. Дипломатова, В. Н. Иванов, Г. А. Александрова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2021. № 1(110). С. 131-140. DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.016
10. Журавлева М. Л. Наставничество как условие повышения качества педагогической подготовки будущих учителей и молодых специалистов // Образование и саморазвитие. 2008. № 4 (10). С. 16-22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17909898>
11. Корольков А. А. О традиции духовного наставничества в образовании // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2020. Т. 21. № 3. С. 338-344. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44363410>
12. Кричевский В. Ю. Качественная оценка реформы системы образования в России // Непрерывное образование. 2017. № 3 (21). С. 8-14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30607834>
13. Кузьмина Н. В. Образовательная среда вуза в развитии акмеинновационного потенциала будущего учителя / Н. В. Кузьмина, Е. А. Шмелева // Акмеология. 2013. № 1 (45). С. 16-21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19005037>
14. Лебедев О. Е. Самообразование молодого учителя // Народное образование. 1988. № 8. С. 84-89.

15. Марголис А. А. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов / А. А. Марголис, Е. В. Аржаных, М. Р. Хуснутдинова // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 133-159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41505553>
16. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2 (16). С. 87-91. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29109126>
17. Резанович И. В. Многоуровневое наставничество и модели его реализации в образовательных организациях // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (290). С. 66-69. DOI: 10.47438/2309-7078_2021_1_66
18. Ситник З. Н. Наставничество – основной фактор профессиональной адаптации // Профессиональное образование. Столица. 2009. № 1. С. 27-28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12982282>
19. Учитель-методист – наставник стажера: книга для учителя / под ред. С. Г. Вершловского. Москва : Просвещение, 1988. 141 с.
20. Федоров О. Д. «Учитель для России»: система ценностей // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 122-130. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43142690>
21. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е. А. Челнокова, З. И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4 (25). С. 11-18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36507347>
22. Чернявская А. П. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя / А. П. Чернявская, Л. Н. Данилова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 62-70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39289497>
23. Lewis G. Manager-mentor. Moscow: Balance club publishing house, 2002. 192 p.
24. Robbins P. Mentoring // Journal of Staff Development. 1999. № 20 (3). P. 40-42.
- mentoring in the labor collective. Moskva : Vysshaja shkola, 1985. 272 s.
4. Blinov V. I. Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen horosho zatochennyj instrument = Mentoring in education: you need a well-sharpened tool / V. I. Blinov, E. Ju. Esenina, I. S. Sergeev // Professional'noe obrazovanie i ryнок truda. 2019. № 3. S. 4-18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39244834>
5. Bystrova N. V. Nastavnichestvo kak pedagogicheskiy fenomen: istorija i sovremennost' = Mentoring as a pedagogical phenomenon: history and modernity / N. V. Bystrova, S. A. Cyplakova, A. K. Presnova, A. S. Pasechnik // Innovacionnaja jekonomika: perspektivy razvitija i sovershenstvovanija. 2019. № 3 (37). S. 18-24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38534637>
6. Vershlovskij S. G. Psihologo-pedagogicheskie problemy dejatel'nosti mladogo uchitelja = Psychological and pedagogical problems of the young teacher. Leningrad : Leningr. org. o-va «Znanie» RSFSR, 1983. 32 s.
7. Ganaeva E. A. Nastavnichestvo kak resurs professional'nogo razvitija pedagoga = Mentoring as a resource for the professional development of a teacher / E. A. Ganaeva, S. V. Maslovskaja, A. A. Muratova // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 5 (228). S. 91-98. DOI: 10.25198/1814-6457-228-91
8. Dammerer J. T'jutorstvo i kouching kak osobyje formy nastavnichestva pri vhozhenii v professiju mladyyh uchitelej = Tutor and coaching as special forms of mentoring when entering the profession of young teachers / J. Dammerer, V. Cigler, S. Bartonek ; per. s nem. L. N. Danilovoj // Jaroslavskij pedagogicheskiy vestnik. 2019. № 1 (106). S. 56-69. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37005170>
9. Diplomatoва Z. Ju. Nastavnichestvo v obrazovatel'noj organizacii kak uslovie kar'ernogo rosta uchitelja = Mentoring in an educational organization as a condition for the career growth of a teacher / Z. Ju. Diplomatoва, V. N. Ivanov, G. A. Aleksandrova // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. 2021. № 1(110). S. 131-140. DOI 10.37972/chgpu.2021.110.1.016
10. Zhuravleva M. L. Nastavnichestvo kak uslovie povyshenija kachestva pedagogicheskoy podgotovki budushhih uchitelej i mladyyh specialistov = Mentoring as a condition for improving the quality of pedagogical training of future teachers and young professionals // Obrazovanie i samorazvitie. 2008. № 4 (10). S. 16-22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17909898>
11. Korol'kov A. A. O tradicii duhovnogo nastavnichestva v obrazovanii = On the tradition of spiritual mentoring in education // Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii. 2020. T. 21. № 3. S. 338-344. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44363410>
12. Krichevskij V. Ju. Kachestvennaja ocenka reformy sistemy obrazovanija v Rossii = Qualitative assessment of the reform of the education system in Rus-

Reference list

1. Al'magambetova L. S. Povyshenie kvalifikacii mladyyh pedagogov cherez pedagogicheskoe nastavnichestvo = Further training of young teachers through pedagogical mentoring // Specifika pedagogicheskogo obrazovanija v regionah Rossii. 2020. № 1(13). S. 7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44893887>
2. Antonova A. V. Pedagogicheskoe nastavnichestvo kak sredstvo uspeshnoj adaptacii i professional'nogo rosta mladogo uchitelja istorii i obshhestvoznanija = Pedagogical mentoring as a means of successful adaptation and professional development of a young teacher of history and social studies // Vestnik social'no-gumanitarnogo obrazovanija i nauki. 2020. № 2. S. 11-17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44835827>
3. Batyshev A. S. Pedagogicheskaja sistema nastavnichestva v trudovom kollektive = Teaching system of

sia // Nprerывное obrazovanie. 2017. № 3 (21). S. 8-14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30607834>

13. Kuz'mina N. V. Obrazovatel'naja sreda vuza v razvitii akmeinnovacionnogo potentsiala budushhego uchitelja = Educational environment of the university in the development of the acmeinnovational potential of the future teacher / N. V. Kuz'mina, E. A. Shmeleva // Akmeologija. 2013. № 1 (45). S. 16-21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19005037>

14. Lebedev O. E. Samoobrazovanie molodogo uchitelja = Self-education of a young teacher // Narodnoe obrazovanie. 1988. № 8. S. 84-89.

15. Margolis A. A. Institucionalizacija nastavnichestva kak resurs professional'nogo razvitija rossijskih pedagogov = Institutionalization of mentoring as a resource for the professional development of Russian teachers / A. A. Margolis, E. V. Arzhanyh, M. R. Husnutdinova // Voprosy obrazovanija. 2019. № 4. S. 133-159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41505553>

16. Pozdeeva S. I. Nastavnichestvo kak dejatel'nostnoe soprovozhdenie molodogo specialista: modeli i tipy nastavnichestva = Mentoring as an activity support for a young specialist: models and types of mentoring // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2017. № 2 (16). S. 87-91. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29109126>

17. Rezanovich I. V. Mnogourovnevoe nastavnichestvo i modeli ego realizacii v obrazovatel'nyh organizacijah = Multi-level mentoring and models of its implementation in educational organizations // Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.

2021. № 1 (290). S. 66-69. DOI: 10.47438/2309-7078_2021_1_66

18. Sitnik Z. N. Nastavnichestvo – osnovnoj faktor professional'noj adaptacii = Mentoring – the main factor of professional adaptation // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2009. № 1. S. 27-28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12982282>

19. Uchitel'-metodist – nastavnik stazhera = Teacher-methodologist – trainee mentor : kniga dlja uchitelja / pod red. S. G. Vershlovskogo. Moskva : Prosveshhenie, 1988. 141 s.

20. Fedorov O. D. «Uchitel' dlja Rossii»: sistema cennostej = "Teacher for Russia": a system of values // Obrazovatel'naja politika. 2019. № 3 (79). S. 122-130. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43142690>

21. Chelnokova E. A. Jevoljucija sistemy nastavnichestva v pedagogicheskoj praktike = Evolution of the mentoring system in pedagogical practice / E. A. Chelnokova, Z. I. Tjumaseva // Vestnik Mininskogo universiteta. 2018. T. 6. № 4 (25). S. 11-18. Chernjavskaia A. P. Rol' pedagoga-nastavnika v adaptacii molodogo uchitelja = Role of teacher-mentor in adaptation of young teacher / A. P. Chernjavskaia, L. N. Danilova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 4 (109). S. 62-70.

22. Chernjavskaia A. P. Rol' pedagoga-nastavnika v adaptacii molodogo uchitelja = The role of a teacher-mentor in the adaptation of a young teacher

23. Lewis G. Manager-mentor. Moscow: Balance club publishing house, 2002. 192 r.

24. Robbins P. Mentoring // Journal of Staff Development. 1999. № 20 (3). R. 40-42.

Статья поступила в редакцию 24.08.2021; одобрена после рецензирования 09.09.2021; принята к публикации 25.09.2021.

The article was submitted on 05.08.2021; approved after reviewing 09.09.2021; accepted for publication on 25.09.2021.