

Современная школа

УДК 371.213.3

Наставники молодых учителей в современной школе: штрихи к типологии

Н. Р. Ящук

<https://orcid.org/0000-0002-2146-6104>
nadyushechka_hay@mail.ru

О. Д. Фёдоров

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

Mentors for young teachers in today's schools: touch of typology

N. R. Yashchuk

O. D. Fedorov

Аннотация

Проблема исследования и ее актуальность. На протяжении последних десятилетий мы наблюдаем обострение проблемы старения педагогического корпуса. Один из аспектов, усугубляющих ситуацию – это отток в первые годы работы уже пришедших на работу молодых специалистов. Например, в одном из исследуемых нами муниципалитетов из 73 молодых специалистов на третий год в профессии осталось лишь 32. Эти данные ставят для практики задачу поиска механизмов удержания и закрепления молодых учителей в школах, а для науки – разработку инструментов психолого-педагогической и социальной поддержки приходящих специалистов. Одной и традиционных форм такого сопровождения является наставничество. Как научная проблема, специфика реальных практик наставничества довольно мало изучена.

Цель статьи. Авторы настоящей статьи предпринимая попытку на основании собранных данных построить типологию наставников по отношению к собственной деятельности, ее целям и характеру осуществления.

Методология. В качестве данных для исследования были использованы анкеты и транскрипты проведенных полуструктурированных интервью, респондентами которых стали молодые учителя и их наставники из 23 субъектов РФ, общей численностью 812. Основным методом обработки анкетных данных был метод ранжирования, а для интервью – контент-анализ.

Результаты. В результате исследования авторы предлагают рассматривать наставников с позиций 4 выявленных типов: консультант, андрагог, ментор, методист. Общей чертой является отсутствие у каждого из них комплексной программы действий и развития молодого педагога, ключевые различия кроются в видении собственной роли и собственных действий в отношении наставляемого. Первые годы карьеры целесообразно рассматривать как продолжение образования, которое стоит специально проектировать, в рамках которого в совместной деятельности наставника и молодого специалиста планируются личностно-профессиональные результаты, частота, форматы и формы взаимодействия, а также содержание работы.

Abstract

The problem of research and its relevance. *Over the past decades, we have seen an aggravation of the problem of aging of the teaching staff. One of the aspects that aggravate the situation is the outflow of young specialists who have already come to work in the first years of work. For example, in one of the municipalities we studied, out of 73 young professionals, only 32 remained in the profession in the third year. These data pose for practice the task of finding mechanisms for retaining and securing young teachers in schools, and for science-the development of tools for psychological, pedagogical and social support of incoming specialists. One of the traditional forms of such support is mentoring. As a scientific problem, the specifics of real mentoring practices are rather poorly studied.*

The purpose of the article. *The authors of this article attempt to build a typology of mentors in relation to their own activities, their goals and the nature of their implementation on the basis of the collected data.*

Methodology. *As data for the study, questionnaires and transcripts of semi-structured interviews were used, the respondents of which were young teachers and their mentors from 23 subjects of the Russian Federation, with a total number of 812. The main method of processing personal data was the ranking method, and for interviews – content analysis.*

Results. *As a result of the study, the authors propose to consider mentors from the positions of 4 identified types: consultant, andragog, mentor, methodologist. A common feature is the lack of a comprehensive program of actions and development of a young teacher for each of them, the key differences lie in the vision of their own role and their own actions in relation to the mentee. It is advisable to consider the first years of a career as a continuation of education, which should be specially designed, within the framework of which personal and professional results, frequency, formats and forms of interaction, as well as the content of work are planned in the joint activity of a mentor and a young specialist.*

Ключевые слова: *наставничество, адаптация молодых педагогов, наставник, профессиональное становление учителя, типы наставничества.*

Keywords: *mentoring, adaptation of young teachers, mentor, professional development of teachers, types of mentoring.*

Введение

В современном информационном мире новую сущность и общественное значение обретает социальная роль учителя, что обуславливает рост требований к профессиональному мастерству и личностным качествам педагогов общего образования. При этом скорость информационных потоков, развитие науки и технологии, совершенствование методик преподавания приводит к тому, что не только молодым специалистам, но и учителям со значительным стажем работы необходимо постоянно овладевать новыми знаниями, навыками и компетенциями. Это делает непрерывное образование не лозунгом, а реальностью, которая предполагает поиск новых форм неформального и информального образования, подготовки и сопровождения личностно-профессионального развития учителей.

Среди наиболее известных форм решения подобных задач является наставничество. Необходимость применения в современных школах наставничества была подчеркнута неоднократно Президентом РФ. В. В. Путиным, который считает, что необходимо возродить наставничество в российских образовательных организациях, так как «важно сегодня передавать опыт от тех, кто уже давно эффективно работает»¹. Кроме того, Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» содержит информацию о том, что Правительство России должно в ходе разработки национального образовательного проекта учесть необходимость обеспечения всех условий, позволяющих развивать в стране наставничество².

На практике реализация программ наставничества в образовательных учреждениях сталкивается со значительным количеством труд-

¹ Встреча с участниками форума «Наставник» // Сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56858> (дата обращения: 25.03.2021).

² Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (ред. от 21.07.2020) // Собрание законодательства Российской Федерации от 14 мая 2018 г. № 20, ст. 2817.

ностей, которые необходимо анализироваться. Главными из них являются отсутствие специальной подготовки педагогов-наставников, их большая учебная нагрузка, фактическое отсутствие системы материального и морального стимулирования деятельности наставников, а также отсутствие консенсуса относительно целевой модели результатов наставнических практик.

В 2018/19 учебном году сотрудники РАНХиГС провели масштабное исследование российских педагогов с объемом выборки свыше 2000 респондентов. Данные, собранные в ходе интервью и анкетных опросов, показали рост текучести кадров в школах, актуальность задачи по закреплению молодых учителей в школах, создание для них комфортных условий труда.

Так, если, по данным исследования 2017 года, 17% опрошенных учителей сказали, что в школе сменилось большое количество педагогов, то в 2018 году их было уже 25%. По данным исследования наблюдается также сокращение числа учителей, отмечающих высокий профессионализм педагогического состава в их школе, в 2019 году этот показатель составил 53%, что на 16% ниже предыдущего. Также опрос показал, что 9% опрошенных учителей отметили ослабление педагогического коллектива [1].

Итак, исследования фиксируют отток кадров из системы общего образования. По мнению респондентов, школу покидают квалифицированные учителя, адекватной замены выпускниками вузов и молодыми специалистами не происходит. Статистика показывает, что доля учителей моложе 25 лет в школах по-прежнему невелика: 5,6% от общего числа учителей [2]. Сохранение такой тенденции может привести к серьезному дефициту кадров в системе общего образования в обозримой перспективе.

Другой значимой деталью является невысокий уровень признания профессии в современном социуме. Фонд общественного мнения в 2019/20 учебном году провел исследование о профессии педагога в России, в котором приняли участие 1500 респондентов. Согласно данным опроса, 65% респондентов высказали мнение, что данная профессия не является привлекательной как карьерная траектория, 22% отметили, что профессия педагога привлекательная, а 13% затруднились с ответом.

При этом молодая часть респондентов в возрасте до 30 лет по большей части видит профессию педагога привлекательной (29%) [3].

Эти данные говорят о том, что потенциал для привлечения молодых учителей в школу присутствует. Однако затем наступает необходимость решения следующих задач – сохранения, закрепления и развития педагогов в образовательных организациях.

Таким образом, социологические данные демонстрируют, что пополнения молодыми специалистами системы общего образования в достаточном объеме не происходит, на фоне этого происходит отток педагогов из школы. Две эти тенденции приводят к старению педагогических коллективов. Во многих школах средний возраст достигает критических значений. Особенно остро стоит вопрос об учителях математики, информатики, химии, биологии и физики, традиционно дефицитными, как в больших городах, и в сельской местности.

Такое положение дел порождает сразу несколько научных и практических задач. Во-первых, это вопрос о причинах ухода учителей из школы. Если мы выясним эти причины, то сможем сформулировать и претворить в жизнь определенные практические шаги для удержания педагогов в системе. Во-вторых, это вопрос о постдипломном образовании, сопровождении учителей в их профессиональной деятельности. Есть основание предполагать, что дефицит полноценного программного сопровождения является фактором оттока учителей. Вместе с тем опрос молодых учителей показывает, что более 85% из них вовлечены в практики наставничества, однако, проблема их эффективности по-прежнему актуальна. Таким образом, имеет смысл провести эмпирическое исследование, которое бы пролило свет на реальное положение дел в части наставничества.

Обращение к наставничеству в процессе адаптации молодых педагогов, их сопровождения сегодня актуально еще и потому, что оно представляет собой основную форму работы с педагогами в первые годы их профессиональной деятельности. Однако результативность программ наставничества довольно серьезно разнится. Вместе с тем организация в школах наставнической деятельности позволяет молодым педагогам реализовать свои профессиональные и личностные качества, с наименьши-

ми потерями пройти процесс адаптации к профессиональной деятельности в школе. Однако для этого важно грамотно сочетать возможности как формального, так и неформального и информального образования, где «основная задача информальных и неформальных форм – осмысление учителем реальных практических педагогических проблем и ситуаций с научных позиций с целью максимально эффективного их решения» [4, с. 7].

Таким образом, практики наставничества охватывают значительную часть педагогов, приходящих на работу в школу. Однако эти практики не подвергались серьезным эмпирическим исследованием, что порождает актуальность и новизну настоящего исследования. Нам представляется, что изучение реальных практик наставничества могло бы не только пролить свет на реальное положение дел в процессе профессиональной адаптации молодых учителей, а также выявить наиболее эффективные практики для дальнейшего их изучения и тиражирования. При этом особый фокус целесообразно сделать на тех практиках, которые в логике андрагогического подхода актуализируют «имеющийся положительный жизненный опыт (прежде всего социальный и профессиональный), практические знания, умения, навыки... в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний» [5, с. 197].

Итак, научная проблема, лежащая в основе настоящего исследования, заключается в изучении и классификации практик наставничества для определения архетипов наставников, а также для установления взаимосвязи между типами наставников и результативностью реализации программы наставничества.

Ключевой исследовательский вопрос данной статьи заключается в том, каким образом можно типировать практики наставничества, реализуемые в современной школе.

Обзор литературы

Эмпирическим путем было установлено, что в первые годы карьеры молодые учителя проходят три основных стадии в личностно-профессиональном развитии: адаптацию, фазу приспособления к окружающим обстоятельствам, индивидуализацию, этап формирования собственной авторской позиции, выработку ключевых ценностных ориентиров в образовательной деятельности, а также интеграцию, ак-

тивное включение во всевозможные практики образовательной организации [6, с. 123].

Вместе с тем в теоретических работах о наставничестве основной акцент делается на сопровождение исключительно процесса адаптации молодых учителей к новым социальным и профессиональным условиям.

Само понятие «адаптация» берет свое начало от средневекового латинского слова *adaptatio*, которое было засвидетельствовано в XIII веке, но обобщенного во французском, а затем и в английском языках в XVI веке для того, чтобы обозначать адаптацию как действие [7, р. 5]. Зарубежный исследователь Таше (Taché) утверждает, что «адаптация – это прежде всего процесс непрерывного взаимодействия человека с постоянно изменяющимся миром, где происходит развитие человека» [8, р. 17].

В научно-педагогической литературе сложился консенсус относительно функций наставников в процессе адаптации молодых учителей, среди которых:

- ознакомление молодого педагога с организацией работы в школе, особенностями образовательного процесса, установленного в общеобразовательном учреждении;
- ознакомление молодого педагога с принципами ведения образовательной документации;
- отработка с молодыми учителями навыков подготовки урока, а также реализации индивидуального и дифференцированного подходов в обучении;
- помощь в разработке рабочей программы по закрепленным за молодым педагогом предметам, включая помощь в составлении календарно-тематического плана;
- поддержка в ведении классного журнала и другой текущей документации;
- контроль за ведением самообразовательной деятельности молодого педагога;
- помощь в изучении и освоении молодым учителем педагогических технологий, которые будут применяться на практике в ходе образовательной деятельности;
- помощь в подготовке к квалификационной аттестации молодого учителя и др.

Фактически данный перечень вбирает в себя задачи практической отработки знаний и умений, приобретенных в ходе подготовки в вузе, а также овладения специфическими практика-

ми, характерными для конкретной образовательной организации.

Вместе с тем зарубежный исследователь Борко утверждает, что для молодого учителя первые годы работы начинающего учителя являются значимыми в его дальнейшем развитии, поскольку именно в этот период формируются модели и установки, которые будут действовать в его дальнейшей профессиональной деятельности [9, р. 45]. Однако это не находит отражения в тех задачах, которые ставят перед собой наставники, а также в методических работах по практикам наставничества.

На протяжении первых лет профессиональной деятельности учителя наставник уделяет много внимания и методическим формам работы с ним, поскольку участие в школьных методических мероприятиях для молодого специалиста играет важную роль в ходе адаптации. Все эти мероприятия позволяют повысить педагогическое мастерство молодого специалиста, к ним относятся:

- методические дни и недели в школе;
- конкурсы педагогов;
- школьные семинары, конференции;
- открытые уроки, проводимые наставниками и опытными педагогами для молодых специалистов;
- участие в клубе молодых педагогов;
- день регуляции и коррекции и т. д.

Такой перечень, вне всякого сомнения, не является исчерпывающим, однако охватывает значительную долю практик в паре наставник – наставляемый.

Педагогические работы свидетельствуют, что наставники оказывают поддержку начинающим учителям, подготавливая для них рекомендательный материал, содержащий подсказки в различных видах педагогической деятельности: перечень обязанностей классного руководителя; принципы организации обучения с отстающими учащимися, одаренными детьми; особенности проведения внеурочной работы с учащимися; требования к проведению уроков; особенности коммуникаций с родителями учащихся; принципы и особенности проведения родительского собрания и т. д. Однако фактически такая деятельность может скорее относиться к адапционной, чем к развивающей. Это означает, что происходит серьезно сужение задач в об-

ласти наставничества. Наставник становится, скорее, справочным ресурсом, теряя из фокуса внимания задачи андрагога, сопровождающего и развивающего молодого учителя.

Однако ряд публикаций свидетельствует о попытках переосмысления ключевых направлений работы наставника. В своих работах исследователь Е. Г. Черникова утверждает, что «существуют противоречия между уровнями подготовки молодых педагогов и реальным уровнем начинающего учителя, который отличается от требований, предъявляемых ему профессией». По ее мнению, «большинство учителей не умеют внедрять теоретические знания в практические ситуации, кроме того, они испытывают затруднения в проектировочной, организаторской деятельности» [10, с. 172]. Это означает необходимость активного включения молодых учителей в реальные практики организации учебной деятельности, образовательных событий, что говорит о возможном смещении фокуса наставничества на совместную деятельность с наставляемым, что порождает новые профессиональные роли наставника.

Отсутствие практических навыков в профессиональной деятельности проявляется в тот момент, когда молодые специалисты пытаются напрямую перенести педагогические технологии, знания, приемы, методы, которым их обучали в вузе в школу.

Выясняется, что педагог знает достаточно много, но на практике применить эти знания не может. Таким образом, «труд имеет больше исполнительный характер в начале педагогической деятельности» [10, с. 172]. Вместе с тем очевидно, что дальнейшее карьерное развитие будет означать поиск собственного авторского стиля профессиональной деятельности, азы которого закладываются в первые годы работы. Однако сведения наставничества исключительно к контролю за «исполнительской деятельностью» существенным образом обедняют спектр возможностей профессионального развития педагогов.

В этом же направлении мыслит ряд других исследований. Так, по мнению И. В. Кругловой, система наставничества позволяет «активизировать процесс профессионального развития молодого учителя и сформировать у него мотивацию к совершенствованию и успешному

становлению в профессии»³. В исследованиях Е. Ю. Илалтдиновой, И. Ф. Фильченковой и С. В. Фроловой наставничество рассматривают как неотъемлемую составляющую новой модели целевой подготовки учителей, разработанной в Мининском университете, которая позволит выпускникам педагогических вузов успешно *адаптироваться* и оставаться в своей профессии. Наставничество включает психологическую, образовательную, информационную и методическую поддержку молодого педагога, помогает осуществлению *социализации учителя в профессии* [10, с. 2].

В трудах Д. А. Игнатьевой определены и обобщены факторы эффективности наставничества, среди которых выделяется необходимость анализа промежуточных итогов реализации практик наставничества [11, с. 90].

Важно также подчеркнуть, что сторонниками гуманистической повестки в образовании неоднократно подчеркивалась важность формирования навыка рефлексии собственному труду у молодого специалиста, которая «необходима для осознанного отношения к своей профессиональной деятельности; на ее основании осуществляется контроль и управление профессиональной деятельностью, что помогает преодолеть стереотипы и мотивирует коррекцию, личностное и профессиональное совершенствование» [12, с. 57].

В известной степени итог педагогическим дискуссиям вокруг наставничества, его функций и типов подводит томский исследователь С. И. Поздеева: «Современный молодой специалист нуждается в разных моделях взаимодействия с наставником и разных типах наставников. Традиционный наставник... не в состоянии решить все задачи, связанные с просвещением, воспитанием и развитием специалиста. Кроме того, один наставник (один человек) тоже не сможет этого сделать: каждый наставник (тип наставника) «хорош» в определенной сфере деятельности. Именно соорганизация и взаимодополняемость разных наставников и разных моделей совместной деятельности наставника и молодого специа-

листа, на наш взгляд, помогут не только закрепить человека в профессии, но и помочь ее освоить, а также найти в ней свой личностный смысл» [13, с. 89].

Несколько в ином, скорее институциональном, ракурсе рассматривают проблему за рубежом. Основопологающей предпосылкой в работах иностранных коллег является то, что профессиональное саморазвитие и самообразование учителей – лучшая стратегия для школ, позволяющая повысить эффективность учителей, что, в свою очередь, является основой повышения качества образования [14]. Согласно исследованиям Хайес, «профессиональное саморазвитие – это процесс освоения учителем различных знаний и навыков, позволяющих реализовать их профессиональной подготовки в ходе образовательного процесса» [15].

Трудно оценивая значимость первых лет профессиональной деятельности привела к тому, что была разработана и внедрена программа “induction”, то есть обучение в первые годы профессиональной деятельности. Ключевое отличие этой программы от наставничества заключается том, что она логически продолжает обучение в вузе, имеет комплексный характер и осуществляется не просто опытными старшими коллегами, а специально подготовленными для этих задач педагогами. В целом данная тема многократно становилась предметом исследования в зарубежных трудах.

Таким образом, налицо две научно-педагогические традиции осмысления практик наставничества. Первая из них связана с тем, что наставничество рассматривается как форма адаптации молодого учителя, заключающееся с последовательным знакомством начинающего педагога с укладом школьной жизни. Данная традиция, на наш взгляд, понимает наставничество в узком смысле, не учитывает весь ролевой репертуар наставника, порождаемый современными тенденциями в образовании. Вторая рассматривает наставничество как продолжение педагогического образования, институционализированного в сопровождении личностно-профессионального развития учителя. Такая трактовка включает в себя широкий спектр задач, как в области предметного материала, методики и технологии обучения, так и в части совершенствования личностных качеств молодого специалиста.

³ Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2007. 27 с.

В рамках нашего исследования мы попытаемся сопоставить реальные практики наставничества с теоретическими конструкциями педагогических исследований.

Методология (материалы и методы)

Данное исследование включало в себя три основных этапа.

На первом этапе был проведен анкетный опрос молодых специалистов и их наставников с объемом выборки 782 человека (430 молодых педагогов и 352 наставника), представляющих 23 субъекта РФ. Возраст молодых учителей составил от 23 до 30 лет, со средним значением в 25,8 лет, возраст наставников варьировал от 35 до 52 лет, со средним показателем – 43,8. По гендерному составу большая часть 71% составили женщины. Стаж работы молодых учителей-респондентов в общеобразовательном учреждении от 1 года до 5 лет, у наставников – от 12 до 27. 82% всех респондентов имели педагогическое образование, все учителя-наставники имели высшую квалификационную категорию, спектр преподаваемых предметов включал словесность, математику, историю и обществознание, начальные класс, иностранные языки. Единично были представлены учителя физики, химии, биологии, информатики.

В рамках данного этапа исследования был установлен спектр задач, решаемых в рамках реализации программ наставничества, отношения в парах наставник-наставляемый, а также к ключевым сложностям процесса адаптации молодых учителей. Полученные данные позволили выявить основные типы наставников, а также сформулировать гипотезы о результативности практик наставничества.

На втором этапе исследования были проведены глубинные полуструктурированные интервью с наставниками и молодыми педагогами (всего – 30 интервью). Транскрипты данных интервью позволили проверить выдвинутые на первом этапе исследования гипотезы.

На третьем этапе исследования были обобщены полученные результаты, сделаны выводы по ключевому исследовательскому вопросу, даны практические рекомендации по развитию наставнических практик.

Результаты и описание

Итак, на первом этапе был проведен анкетный опрос учителей, давший следующие результаты.

Во-первых, более 82% наставников не удовлетворены уровнем подготовки начинающих учителей. Вместе с тем только 54% молодых учителей не удовлетворены качеством собственного образования. Это еще раз свидетельствует о наличии определенных дефицитов в подготовке будущих учителей, а также демонстрирует необходимость продолжения образования на первых этапах карьеры.

Во-вторых, обращает на себя внимание различная трактовка наиболее острых дефицитов подготовки молодыми учителями и их наставниками. Молодые педагоги утверждают, что наиболее ощутимы недостатки в области практической методики обучения (63%), в то время как наставники выделяют личностные дефициты в качестве основных, относя к ним недостаточные навыки самоорганизации, тайм-менеджмента, управления собственным развитием (69%). Примерно половина наставников отмечает недостаточную предметную подготовку молодых учителей, тогда как они сами говорят об этом лишь в 31% случаев.

Такая картина может говорить о различном видении «секрета успеха» в профессиональной педагогической деятельности. Вероятно, что неудачи первых лет списываются молодыми педагогами собственную «недоученность», в то время как опытные учителя видят корень проблемы в недостатке усердия и прилежности в саморазвитии молодого специалиста, то есть в дефицитности профессиональной позиции учителей.

В-третьих, по-разному наставники и наставляемые отмечают ключевую задачу наставника. Если молодые учителя в большинстве случаев (76%) выделяют в качестве приоритета действия наставника по адаптации вновь принятого на работу сотрудника, то в когорте наставников мнения разделились примерно в равных пропорциях: примерно 38% солидарны с мнением молодых учителей, 36% уверены в том, что задача наставника содействовать развитию индивидуального педагогического стиля педагога.

Это означает, что молодые педагоги будут артикулировать совершенно определенные запросы к наставникам, в то время как практики наставничества могут быть разнообразными с учетом профессиональной позиции опытного учителя. В этот момент может происходить

разрыв между идеальной моделью наставничества и реальными практиками наставничества.

Запрос на адаптационные практики будут проистекать из видения ключевых проблем профессиональной деятельности начального этапа карьеры. К наиболее острым проблемам респонденты относят большой объем учебной нагрузки (28%) и объем документационной работы (28%), который им ежедневно приходится выполнять. Кроме этого, проблемами являются безразличие коллег (10%) и ограниченность свободного времени (11%). Жесткую регламентацию деятельности отметили 9% респондентов.

Таким образом, внутренние мотивы к саморазвитию молодых специалистов наталкиваются на субъективно ощущаемый дискомфорт от характера и структуры труда учителя, что выражается в запросе по облегчению педагогической рутин, артикулируемой наставнику.

К этому стоит добавить также то, что около 54% молодых учителей не удовлетворены атмосферой и климатом в образовательном учреждении. Данная оценка показывает, что в современной школе для молодых учителей не всегда обеспечена благоприятная обстановка для их эффективной адаптации, а тем более развития.

Однако даже это не снижает оптимистичного настроения молодых учителей. Большинство респондентов (55%) ответили, что они испытывают уверенность и позитивный настрой в отношении своего профессионального будущего. Эти данные соотносятся с тем, что большинство молодых учителей в первые годы не намерены уходить из профессии (72%), адекватно оценивая возникающие сложности. Вместе с тем более 90% периодически задумываются о смене образовательного учреждения.

Не секрет, что первые годы карьеры определяют дальнейшее профессиональное развитие. Однако если посмотреть на это с другого угла зрения, то получается, что ведущие психологические сложности и субъективный дискомфорт в ходе профессиональной адаптации молодого учителя приводят к тому, что формируется ведущий стиль деятельности учителя – исполнительский, поскольку лишь выполненный объем рутинных задач обеспечивает состояние удовлетворенности и благополучия молодого специалиста.

Это означает необходимость серьезной содержательной трансформации практик наставничества. Вместе с адаптацией необходимо фокусировать внимание наставляемого на важность личностно-профессионального развития, самосовершенствование в профессии, а также формирование представления о творческих возможностях самореализации в ней, что невозможно без сформированности устойчивой внутренней мотивации к созиданию, в противовес исполнению/реализации чужих замыслов и ритуалов.

Итак, нам представляется, что ключевой фактор, который определяет практики наставничества в школе, связан с тем, что они проектируются от запроса. Иными словами, наставничество как целенаправленная образовательная и развивающая деятельность не рассматривается ни со стороны молодого специалиста, ни со стороны наставника. Это создает систему работы на адаптацию, а не на совершенствование. Обратимся к видению наставничества учителями со стажем.

Опытные педагоги говорят о наставничестве как о «*необходимом институте взаимодействия опытных коллег с молодыми специалистами*», способствующий их становлению как педагогов, это поддержка со стороны опытного коллеги в методических вопросах, в вопросах выстраивания благоприятного климата в классе и в общении с родителями, психологическая поддержка со стороны психолого-педагогической службы.

Большинство наших респондентов утверждают, что наставничество представляет собой помощь и консультации молодым специалистам, прежде всего по их запросам (68%). Лишь незначительная часть (17%) полагает, что наставничество предполагает творческое взаимодействие для взаимного развития. Значительная часть педагогов-наставников считает, что целью наставничества является формирование представления у молодого педагога о системе образования в данной школе (45%) и лишь треть (35%) считает, что цель наставничества – это помощь в сложных ситуациях, связанных с общением с учащимися, родителями, коллегами. Незначительно число опытных педагогов (15%) отождествляют наставничество с консультациями по мере необходимости, а также (5%) личным примером в работе.

Проведенный анкетный опрос позволил выявить основные типы наставников по характеру их отношений к процессу наставничества и взаимодействию в наставляемом. Такими типами наставников являются: наставник-консультант; наставник-ментор; наставник-андрагог; наставник-методист. Остановимся на данных типах более подробно.

Наставник-консультант в основном ориентирован на помощь молодому учителю по запросу. Содержание деятельности, как правило, сводит к адаптации молодых учителей к специфике образовательного учреждения, а также к компенсации тех дефицитов, которые сформированы дефицитом практической подготовки в вузе. По нашим оценкам, таких наставников 42%. Как правило, отвечая на вопрос о том, какую роль играет педагог наставник в жизни молодого специалиста, звучат такие фразы: *«наставник – это проводник, который осуществляет знакомство молодого учителя с внутренней образовательной системой учреждения»*. Нередко наставники о себе говорят, как о *«едином окне для вопросов, куда начинающий учитель может обратиться за любой помощью»*. Практически ни в одном интервью не звучат опасения, что молодой учитель может по тем или иным причинам не обращаться к наставнику за помощью и поддержкой. Подавляющее большинство наставников убеждено в том, что *«главное, дать возможность, указать человека, к которому обратиться в трудную жизненную минуту»*. Дополняет такую картину тот факт, что, как правило, у наставников из этой категории довольно высокая собственная учебная нагрузка: от 22 до 27 часов, что существенно ограничивает возможность для потенциальной работы с наставляемым.

Наставник-методист ориентирован на активное развитие практических навыков у молодых учителей. Как правило, такой наставник регулярно посещает уроки молодых учителей, дает обратную связь, указывает на недостатки в проведении уроков. Наставник этого типа ориентирован на развитие внеклассной деятельности по предмету. Наше исследование выявило таких наставников 36%.

Свою задачу наставники видят обобщенно следующим образом: *«молодые учителя приходят их вузов, но их уроки не всегда качествен-*

ные, задача на практике научить давать результативные уроки, держать дисциплину, своевременно и правильно оценивать школьников». Практически все респонденты из этой группы обозначали в качестве приоритета своей деятельности *«глубокое и полное развитие знаний молодого специалиста в предметной области и методики обучения»*. Эта группа методистов регулярно посещает уроки молодых учителей, как правило, 4–5 раз в год, при этом на обсуждение урока и обратную связь нередко уходит более 2 часов. Однако вызывает опасение тот факт, что спектр задач развития молодых специалистов, как правило, сводится к учебно-воспитательной работе и выглядит довольно узко.

Наставник-ментор в большей степени ориентирован на социально-психологическую поддержку молодых специалистов, помогает в выстраивании педагогического общения с учениками, родителями, коллегами. Такие наставники утверждают, что наибольшее значение в процессе адаптации имеет именно психологическую поддержку, создание комфортных условий для работы, возможность обратиться за помощью в критической ситуации. Таких наставников, по нашим данным, около 14%. Эта группа наставников говорит о себе, как о службе медико-социальной-психологической поддержки. О себе они говорят, как о *«защитниках, которые помогают урегулировать любые конфликтные моменты в работе, помогают молодому педагогу осознать важность его работы, дают полезные советы о том, как избежать межличностных проблем с коллегами, учащимися, их родителями»*. Наставники этой группы отличаются от наставников-консультантов более деятельной позицией в отношении молодого специалиста, они работают не только по запросу, но и действуют *«на опережение»*: *«если мы знаем, что приближается родительское собрание, то важно помочь начинающему учителю продумать его сценарий, ход, возможности обойти острые углы»*. В отличие от методистов, наставники этой группы не ограничиваются деятельностью исключительно в предметно-методической и среде и более комплексно смотрят на проблемы молодого специалиста, его потенциальные проблемы и зоны развития. Обобщенно, один из респондентов обозначил свою задачу,

как «создание всех необходимых условий для комфортной работы молодого специалиста в школе».

Наставник-андрагог ориентирован на комплексное сопровождение молодых учителей в процессе их профессионально-личностного развития, выполняет функции фасилитатора, в большей степени создает условия для саморазвития. Можно говорить о том, что такой специалист продолжает деятельность парадигму высшего образования, продолжая системную подготовку молодого учителя. Это самая немногочисленная когорта наставников – 8%.

Такой тип наставника в большей степени соответствует представлению о программном подходе к сопровождению профессионального становления молодого учителя. Наставники этой группы говорят о том, что *«периодически важно обозначать новые направления для развития, а не только компенсировать дефициты высшего образования, или посвящать в специфику конкретного учреждения»*. Лишь в этой группе наставники отмечали как форму взаимодействия совместные («бинарные») уроки, а также значимость формального образования, основанного на перспективном видении молодым специалистам своего карьерного развития.

На заключительном этапе исследования мы проанализировали результативность деятельности наставников, представляющие по нашей типологии разные группы. В качестве критерия были определены два показателя. Во-первых, это уход наставляемого из школы в течение 3 лет. Во-вторых, это аттестация на квалификационную категорию в течение 3 лет работы. В результате такого кейс-стади нам удалось установить, что наибольших результатов достигают наставники-андрагоги. У наставников такого типа числилось 78 наставляемых, из которых лишь 11 ушли их школы в течение первых лет, при этом 39 учителей аттестовались на квалификационную категорию. Наименьших результатов достигают наставники-консультанты. Изучение кейсов в этой категории дает основание полагать, что как положительный (39%), так и отрицательный (34%) результат программы наставничества связан с какими-то иными факторами. По двум другим группам наставников результаты менее показательные. Кроме этого было выявлено, что наибольшее количество участников конкурсов

профессионального мастерства в активе учителей, наставляемых методистами.

Обсуждение

Итак, изучение практик наставничества в современной школе позволили нам выделить 4 ключевых типа наставников: консультанты, методисты, менторы, андрагоги.

Собранные данные говорят о том, что педагоги, как молодые, так и опытные, не рассматривают наставничество как целенаправленную программу личностно-профессионального развития. Есть основания предполагать, что в стихийности и ситуативности практик наставничества может крыться основная проблема недостаточности вовлечения молодых учителей в продолжение педагогического образования.

Практическая ситуация в сфере наставничества близка к теоретическим конструкциям, отождествляющим наставничество и адаптацию. Вместе с тем встречаются успешные практики не только консультативной помощи, но и деятельности по сопровождению молодого учителя и даже программы его личностно-профессионального роста.

Таким образом, целесообразно разрабатывать комплексную программу сопровождения молодых педагогов, не только учитывающих запросы начинающих учителей, но и систематически работающих в направлении развития личностной и профессиональной позиции, методического мастерства, предметной компетентности. Такая программа должна стать логическим и содержательным продолжением системной подготовки учителя в вузе, а также включать специально подготовленных специалистов из разных сфер образовательной деятельности.

Заключение

Статья посвящена изучению практик наставничества, распространенных в современных школах. Авторы предприняли попытку на основании собранных в российских школах разных регионов данных сформировать типологию наставников, работающих с молодыми педагогами, определить характерные черты каждого из типов, а также установить взаимосвязь между типом наставника и результативностью его деятельности. Для сбора данных авторами были организованы анкетные опросы педагогов во всех федеральных округах, а также глубинные полуструктурированные интер-

вью с наставниками разных групп. Всего в исследовании приняло участие 812 человек, представляющих 23 региона нашей страны.

Установлено, что результативность наставников-андрагогов выше, чем наставников-менторов и наставников-методистов. Вместе с тем наиболее распространенный тип наставников – консультант – не всегда организует эффективную работу с молодым учителем, зачастую относится к выполнению своих обязанностей предельно формально.

В результате исследования авторы приходят к выводу о необходимости проектирования наставничества как целостной программы личностно-профессионального развития, включающей работу полисубъектного наставника.

Библиографический список:

1. Мониторинг эффективности школы – 2 // Портал социологических данных РАНХиГС. – URL: <https://social.ranepa.ru/tsentry-i-institutytsestr-ekonomiki-nepregrynnogo-obrazovaniya-institut-prikladnykh-ekonomicheskikh-issledovaniy/issledovaniya/63-monitoring-effektivnosti-shkoly-2018-opros-uchitelej> (дата обращения: 12.03.2021). – Текст : электронный.
2. Профессия учителя. Что говорят опросы общественного мнения? // Межрегиональный профсоюз работников образования «Учитель». – URL: <https://pedagog-prof.org/novosti/professiya-uchitelya-cto-govoryat-oprosy-obshchestvennogo-mneniya> (дата обращения: 12.03.2021). – Текст : электронный.
3. О школьном образовании и учителях // Фонд общественного мнения (ФОМ). – URL: <https://media.fom.ru/fom-bd/d39sho2019.pdf> (дата обращения: 14.03.2021). – Текст : электронный.
4. Фёдоров, О. Д. К вопросу о взаимосвязи формального, неформального и информального образования в процессе профессионального становления педагога / О. Д. Фёдоров. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование. – 2015. – № 4 (14). – С. 4–9.
5. Фёдоров, О. Д. Андрагогическая модель повышения квалификации учителя в системе ДППО: структура и содержание программ / О. Д. Фёдоров. – Текст : непосредственный // Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы. – Ялта : Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федераль-
- ного государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2018. – С. 196–202.
6. Фёдоров, О. Д. «Учитель для России»: система ценностей / О. Д. Фёдоров. – Текст : непосредственный // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 122–130.
7. Simonet, G. The concept of adaptation: interdisciplinary scope and involvement in climate change, 3.1 / 2010: VOL. 3 / No. 1.
8. Taché, A. L'adaptation: un concept sociologique systémique. Éditions L'Harmattan, 2003. 362 p.
9. Borko, H., Hoffman, J. V., Edwards, S. A. Clinical teacher education: the induction years // Reality and reform in clinical teacher education, New York, 1986.
10. Илалтдинова, Е. Ю. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога / Е. Ю. Илалтдинова, И. Ф. Фильченкова, С. В. Фролова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 3 (20). – С. 2.
11. Черникова, Е. Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей / Е. Г. Черникова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 10. – С. 171–179.
12. Игнатъева, Д. А. Роль наставника в профессиональной деятельности молодого педагога / Д. А. Игнатъева. – Текст : непосредственный // Инновационные тенденции развития системы образования : сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 05 февраля 2016 года / ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова»; Харьковский национальный педагогический университет имени Сковороды; Актыбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова; ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества „Интерактив плюс“», 2016. – С. 90–93.
13. Журавлева, О. Н. Теория и практика формирования рефлексивной компетентности педагога: образовательный потенциал техноло-

гии lesson study / О. Н. Журавлева. – Текст : непосредственный // Теоретические и практические (методические) аспекты профессиональной подготовки педагогов: компетентностный подход. – Ялта : Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2018. – С. 56–62.

14. Поздеева, С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С. И. Поздеева. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 2(16). – С. 87–91.

15. Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development <https://learningpolicyinstitute.org/product>.

16. Hayes, M. Why Professional Development Matters, 2010 www.learningforward.org.

References:

1. *Monitoring of school effectiveness* [Monitoring effektivnosti shkoly], Sociological data portal of RANEPA. Available at: <https://social.ranepa.ru/tsentry-i-instituty/tsentr-ekonomiki-nepriyemnogo-obrazovaniya-institutov-prikladnykh-ekonomicheskikh-issledovaniy/issledovaniya/63-monitoring-effektivnosti-shkoly-2018-opros-uchitelej> (accessed date: 03/12/2021).

2. *The teaching profession. What do opinion polls say?* [Professiya uchitelya. CHto govoryat oprosy obshchestvennogo mneniya?], Interregional Trade Union of Education Workers “Teacher”. Available at: <https://pedagog-prof.org/novosti/professiya-uchitelya-cto-govoryat-oprosy-obshchestvennogo-mneniya> (accessed date: 03/12/2021).

3. *About school education and teachers* [O shkol'nom obrazovanii i uchitelyah], Fund of Public Opinion (FOM). Available at: <https://media.fom.ru/fom-bd/d39sho2019.pdf> (accessed date: 03/14/2021).

4. Fedorov, O. D. *The relationship of formal, non-formal and informal education in the process of professional formation of a teacher* [K voprosu o vzaimosvyazi formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya v processe professional'nogo stanovleniya pedagoga], Continuous Education, 2015, No. 4 (14), pp. 4–9.

5. Fedorov, O. D. *Andragogic model of teacher professional development in the system of additional pedagogical professional education: structure and content of programs* [Andragogicheskaya model' povysheniya kvalifikatsii uchitelya v sisteme dopolnitel'noe pedagogicheskoe professional'noe obrazovanie: struktura i sodержание programm], Development of higher professional psycho-pedagogical education: trends and prospects. Yalta: Humanitarian-pedagogical academy (branch) Federal state educational institution of higher education “Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky”, 2018, pp. 196–202.

6. Fedorov, O. D. “Teacher for Russia”: a system of values [“Uchitel' dlya Rossii”: sistema cennostej], Education policy, 2019, No. 3 (79), pp. 122–130.

7. Simonet, G. The concept of adaptation: interdisciplinary scope and involvement in climate change, 3.1, 2010: VOL. 3, No. 1.

8. Taché, A. L’adaptation: un concept sociologique systémique. Éditions L’Harmattan, 2003. 362 p.

9. Borko, H., Hoffman, J. V., Edwards, S. A. Clinical teacher education: the induction years. Reality and reform in clinical teacher education. New York, 1986.

10. Ilaltdinova, E. Y., Filchenkova, I. F., Frolova, S. V. *Peculiarities of organizing postdiploma accompaniment of graduates of targeted training in the context of support of the life cycle of the teaching profession* [Osobennosti organizatsii postdiplomnogo soprovozhdeniya vypusnikov programmy celevogo obucheniya v kontekste soprovozhdeniya zhiznennogo cikla professii pedagoga], Bulletin of Minin University, 2017, No. 3 (20), p. 2.

11. Chernikova, E. G. *Factors of socio-professional adaptation of young teachers* [Faktory social'no-professional'noj adaptatsii molodyh uchitelej], Bulletin of Chelyabinsk State University, 2008, No. 10, pp. 171–179.

12. Ignatieva, D. A. *The role of mentor in professional activity of a young teacher* [Rol' nastavnika v professional'noj deyatel'nosti mladogo pedagoga], Innovative trends in education system development: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference, Cheboksary, 02/05/ 2016. Chuvash State University named after I. N. Ulyanov; Kharkov National Pedagogical University named after Skovoroda; Aktobe Regional

State University named after K. Zhubanov; LLC “Center for Scientific Cooperation “Interactive Plus”, Cheboksary: Limited Liability Company “Center for Scientific Cooperation “Interactive Plus”, 2016, pp. 90–93.

13. Zhuravleva, O. N. *Theory and practice of forming a teacher's reflexive competence: the educational potential of technology study* [Teoriya i praktika formirovaniya refleksivnoj kompetentnosti pedagoga: obrazovatel'nyj potencial tekhnologii], Theoretical and practical (methodological) aspects of teachers' professional training: competence approach. Yalta: Humanitarian-pedagogical academy (branch) Federal state educational institution of higher education “Crimean

Federal University named after V. I. Vernadsky”, 2018, pp. 56–62.

14. Pozdeeva, S. I. *Mentoring as activity support of a young specialist: models and types of mentoring* [Nastavnichestvo kak deyatelnostnoe soprovozhdenie molodogo specialista: modeli i tipy nastavnichestva], Scientific-Pedagogical Review, 2017, No. 2 (16), pp. 87–91.

15. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development <https://learningpolicyinstitute.org/product/> (accessed date: 09/14/2020).

16. Hayes, M. Why Professional Development Matters, 2010 www.learningforward.org (accessed date: 09/14/2020).

Образец для цитирования статьи:

Ящук, Н. Р. Наставники молодых учителей в современной школе: штрихи к типологии / Н. Р. Ящук, О. Д. Фёдоров. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 118–130.

Example for article citation:

Yashchuk, N. R., Fedorov, O. D. Mentors for young teachers in today's schools: touch of typology [Nastavniki molodyh uchitelej v sovremennoj shkole: shtrihi k tipologii], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 3 (48), pp. 118–130.