

***Пастухова Ирина Павловна***

канд. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник  
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте РФ»

главный редактор научно-методического  
и теоретического журнала  
«Среднее профессиональное образование»

г Москва

## **НАСТАВНИЧЕСТВО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

***Аннотация:** наставничество является одним из важнейших инструментов повышения уровня профессионализма педагогического корпуса общеобразовательных школ. В статье выделены группы проблем учителей, охарактеризованы функции и модели наставничества, представлен опыт сетевой экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС по внедрению и развитию наставничества.*

***Ключевые слова:** система образования, общеобразовательная школа, наставничество, функции наставничества, модели наставничества.*

В настоящее время в управлении образованием все большее значение приобретают концепции управления с позиции психологии и человеческих отношений (А. Маслоу, М. Мэйо, М. Фоллет и др.) и науки о поведении (М. Мак Грегор, Ф. Херцберг и др.). В обеих концепциях принципиальной является идея о необходимости помощи работнику в осознании, развитии и использовании своих потенциальных возможностей, самоопределения для решения поставленных производственных задач. При этом акцент делается на философии взаимодействия, сотрудничества и рефлексивного управления. Так, по мнению отечественных (В.П. Симонов [4] и др.) и зарубежных ученых (Ф. Деккер [8] и др.), образовательный менеджмент, являясь по своей сути коммуникативным процессом, призван оперативно реагировать на потребности и проблемы сотрудни-

ков и обучающихся, разрешать их, включая самообразование и самосовершенствовании.

О важности этих задач свидетельствуют, в частности, результаты деятельности в течение 2019–2024 гг. сетевой экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС «Индивидуальная программа развития педагога и система наставничества как инструменты наращивания профессиональных компетенций», которая объединяет 40 образовательных организаций из 11 регионов страны. В ходе лонгитюдного исследования было установлено:

- учителя всех возрастных групп, независимо от стажа работы, в той или иной мере нуждаются в научно-методическом сопровождении;
- более всего – молодые педагоги до 25 лет и учителя без педобразования, прошедшие лишь курсы профессиональной переподготовки.

Весь спектр психолого-педагогических и методических проблем учителей можно представить следующими группами:

- методологические проблемы, обусловленные пробелами в знании: научных подходов, составляющих основу педагогических технологий;
- операционально-процессуальные проблемы, связанные с использованием моделей современных педагогических технологий, методик психолого-педагогической диагностики, оценки, мониторинга и коррекции;
- проектировочно-исследовательские проблемы, проявляющиеся в затруднениях в использовании приемов проектирования, моделирования, разработки и внедрения педтехнологий, организации педагогического эксперимента и научно-педагогического исследования;
- коммуникативно-рефлексивные проблемы, выражающиеся в слабом владении методикой анализа, обобщения и распространения успешного опыта; способами разработки стратегии и тактики взаимодействий с субъектами образования для достижения планируемых результатов;
- акмеологические проблемы, обусловленные недостаточностью знаний и слабым владением приемами профессионального самоопределения, самосовершенствования и самообучения.

Результаты работы площадки показали, что диагностика, идентификация и преодоление проблем могут успешно реализовываться, если школа обладает признаками обучающейся организации, т.е. находится в процессе постоянного самосовершенствования и создает условия для обучения и развития работников на коллективном и персональном уровнях (Э.М. Коротков [1], В.С. Скворцова [5], П. Сенге [3] и др.). П. Сенге сформулировал пять базовых умений «обучающейся организации»: мастерство и совершенствование личности, интеллектуальные модели, общее видение, групповое обучение и системное мышление. При этом развитие умений должно осуществляться не порознь, а системно, как традиционным путем (семинары, тренинги и пр.), так и непосредственно в процессе профессиональной деятельности путем обмена опытом [3].

Очевидно, что этим признакам в полной мере отвечает институт наставничества, которому сейчас уделяется много внимания со стороны государства, общества и педагогических коллективов. «Дистанционка» наглядно продемонстрировала, что в условиях неопределенности, быстро меняющихся требованиях к содержанию и результатам деятельности, определенной технической и технологической неподготовленности, большинство педагогов испытывали потребность в различных формах персонифицированной методической, психолого-педагогической, технологической помощи, в том числе в форме наставничества. Так, 62,7% учителей площадки назвали его необходимым в школе; 19,7% учителей признали, что нуждаются в наставнике, а 25,9% были готовы стать наставниками для своих коллег [2; 6; 7].

Статус действенного социального института наставничеству придали ряд нормативно-правовых и методических документов, а именно: Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 03.04.2012 №Пр-827); Профессиональный стандарт педагога (утв. Минтруда и социальной защиты РФ 18.10.2013 г. №544н); Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным об-

разовательным общеобразовательным и программам СПО, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» и др.

Необходимо отметить, что сама по себе практика наставничества для российского образования и производства не является абсолютным новшеством. Она существовала еще в XIX в. и нашла свое отражение в работах И.И. Бецкого, В.П. Вахтерова, К.Д. Ушинского и др. С середины XX в. наставничество широко распространилось в профессиональном обучении и адаптации молодых специалистов к условиям производственной деятельности. Осмысление его сущности и методологии было предпринято С.Я. Батышевым, А.Н. Долгушевой, В.И. Загвязинским, В.Г. Сухобской, В.М. Шепелем и др. В настоящее время вопросы наставничества представлены исследованиями А.С. Зелко, О.К. Репиной, И.А. Эсауловой и др.

В деятельности экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС наставничество рассматривается как универсальная технология, используемая образовательным менеджментом в целях диссеминации успешного (в том числе инновационного) педагогического опыта, освоения теоретических и научно-методических знаний, совершенствования компетентности учителей посредством организации неформального взаимообогащающего взаимодействия субъектов наставничества, основанного на принципах паритетности, добровольности, доверия и сотрудничества.

Следует отметить, что в данном определении наставничества сделан акцент именно на диссеминации педагогического опыта, а не на его передаче. Мы исходим из того, что диссеминация имеет целью формирование практического знания и «выращивание» опыта учителя в процессе распространения инновационных практик посредством адаптации и развития в собственных условиях их различных элементов или системы в целом. Иначе говоря, диссеминация в наставничестве актуализирует деятельностную позицию педагогов как по отношению к себе, так и по отношению к коллеге или группе коллег, обеспечивая использование ситуации неопределенности как ресурса конструирования своей жизни и профессиональной деятельности. Важно также то, что диссеминация

предполагает диверсификацию форм сопровождения тех лиц, которые осваивают определенный опыт или знание, а также открытость, рефлексивность, гибкое реагирование на возникающие у учителей проблемы и затруднения. Это обстоятельство имеет прямое отношение к наставничеству, которое по своей психолого-педагогической сущности представляет именно сопровождение наставляемого и помощь в решении его профессиональных проблем и преодолении компетентностных дефицитов.

Следует отметить, что в общеобразовательных школах в настоящий момент существуют различные модели реализации наставничества, структура которых обусловлена выбранной теоретико-методологической базой, содержанием реализуемых основных и дополнительных образовательных программ, а также спецификой поля проблем и профессиональных дефицитов педагогических кадров. Тем не менее анализ данных моделей позволяет выделить некоторые общие (инвариантные) для них признаки. В частности, любая модель имеет практическую направленность, позволяя конкретному учителю преодолеть то или иное диагностированное затруднение в условиях реальной педагогической деятельности, а не в рамках теоретических курсов или семинаров. Кроме того, наставничество, как правило, не имеет жестких административных рамок, регламентируемых трудовыми договорами, строится на принципах неформального добровольного взаимно заинтересованного общения и сотрудничества и выполняет следующие функции:

– диагностическая: получение и интерпретация с помощью различных методик данных об уровне профессионализма субъектов наставничества, которые служат информационной базой для формирования поля профессиональных проблем и компетентностных дефицитов педагогов, проектирования модели наставничества и определения наставнических пар;

– адаптационная: активное принятие наставляемым условий и требований профессионально-педагогической деятельности, приспособление к этим условиям; осмысление индивидуального стиля педагогической деятельности, который обуславливает эффективность осуществляемого образовательного процесса;

– образовательная: включение наставляемого в активную практико-ориентированную деятельность по освоению новых знаний и опыта; обеспечение их действенности, сознательного применения в собственной педагогической практике;

– мотивирующая: побуждение педколлектива к осуществлению наставничества достижению совместными усилиями более высокого качества образования, развитию традиций, освоению успешных инновационных практик, разрешению коллективных и персональных проблем;

– рефлексивно-аналитическая: анализ и осознание субъектами наставничества границ знания – незнания, умения – неумения, достигнутого – недостигнутого, возможностей своих и другого человека;

– диссеминационная: распространение и активное освоение инновационного опыта и успешных педагогических практик, реализуемых членами педагогического коллектива, являющимися наставниками;

– социально-психологическая: обеспечение субъектов наставничества в информации, необходимой для успешной ориентировки в образовательной ситуации, ее традициях и ценностях и прочих аспектах профессионально-педагогической деятельности. Достижение наставляемым чувства защищенности, уверенности в своих педагогических возможностях, ощущения психологического комфорта в коллективе.

Универсальность наставничества заключается в его способности интегрировать, сочетать и взаимодополнять формы, методы, приемы, техники научно-методического, психологического и технологического сопровождения учителей. Вместе с тем, в силу его многоаспектности идентифицировать используемые модели организации бывает не так просто. В образовательных организациях экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС эти модели классифицируются по следующим основаниям: количество субъектов, связанных отношениями наставничества; характер (открытость, неформальность) взаимодействия наставника и наставляемых; цель и содержание наставнической деятельности;

систематичность взаимодействия субъектов наставничества; регламентация (формализация) взаимоотношений наставника и наставляемых.

По количеству субъектов. Персональное (индивидуальное) наставничество осуществляется по принципу закрепления за одним наставником одного наставляемого Групповое – по принципу закрепления за одним наставником группы педагогов. Коллективно-индивидуальное – по принципу закрепления за педагогом коллективного наставника: структурного подразделения, творческой группы, педагогической лаборатории и пр. Коллективно-групповое – по принципу закрепления группы педагогов за структурным подразделением, творческой группой, педагогической лабораторией.

По характеру взаимодействия. Прямое наставничество осуществляется по принципу непосредственного открытого взаимодействия наставника с наставляемым в рабочее время и в неформальной обстановке Опосредованное – по принципу формального контакта в рабочее время посредством советов, рекомендаций без близких личных отношений.

По цели и содержанию деятельности. Корпоративное наставничество осуществляется с целью передачи корпоративных ценностей, знакомства с традициями и достижениями образовательной организации, используемыми технологиями обучения, ее лидерами, новаторами и мастерами. Социально-психологическое – с целью решения социально-психологических проблем молодых, начинающих или нуждающихся в конкретной помощи педагогов. Квалификационное (наставничество-супервизия) – с целью преодоления профессиональных затруднений и компетентностных дефицитов молодых, начинающих или нуждающихся в конкретной помощи педагогов в рамках корпоративной методической работы. Комплементарное – с целью формирования коллективного знания и/или опыта на основе межпрофессионального и межпредметного взаимодействия наставляемых и наставников.

По систематичности деятельности. Эпизодическое (ситуационное) наставничество осуществляется ситуативно в связи с внедрением в практику новых документов, педагогических технологий или методик; необходимостью оказа-

ния актуальной в данный момент для молодых, начинающих или нуждающихся педагогов в конкретной методической, психологической, практической помощи. Периодическое наставничество носит дискретный характер, организуется периодически в связи с введением сотрудников в новую должность, аттестацией учителей и т. п. Систематическое наставничество имеет постоянный и преемственный характер обновления интеллектуальной, профессиональной и инновационной базы кадрового состава образовательной организации в соответствии с актуальными тенденциями и процессами в системе образования.

По регламентации (формализации) взаимоотношений. Формальное наставничество организуется на основе дополнительно оплачиваемых формальных процедур и правил, разъяснении наставляемому целей, содержания, методик педагогической деятельности в рамках специальных тренингов, консультаций и т. п. (такое наставничество подобно менторингу). Неформальное наставничество представляет собой добровольное шефство (опеку) над коллегой, включая личную ответственность за его успехи и неудачи без документального оформления и финансового вознаграждения.

Необходимо заметить, что любую модель наставничества вряд ли возможно идентифицировать по какому-либо одному основанию. Так, неформальное шефство опытного учителя над вчерашним выпускником пединститута может быть как ситуационным, так и систематическим в зависимости от того, какие цели стоят перед ними. Между тем анализ практики позволяет заключить, что общеобразовательные школы чаще всего используют модель организации индивидуального (персонального) наставничества. Групповое и коллективное наставничество также встречается, хоть и реже. Как правило, это связано с освоением творческой группой учителей новой педагогической технологии, успешно реализуемой наставником и актуальной в целом для образовательной организации. Например, в период пандемии данная модель использовалась для обучения групп педагогов, нередко наиболее возрастных, испытывающих технологические затруднения в подготовке и проведении онлайн-уроков.

Практика экспериментальной площадки показала, что оптимальной будет комплексная модель наставничества, позволяющая обеспечить гибкость и оперативность выполнения наставничеством своих функций. Тем не менее выбор и проектирование той или иной модели наставничества является прерогативой самой образовательной организации. При этом основными регулятивными механизмами наставничества являются: целеполагание; проектирование и реализация индивидуальной программы (плана, траектории) профессионального роста; персонифицированное сопровождение наставляемого; рефлексия, самооценка, взаимооценка и мониторинг достигнутых профессиональных результатов.

Подводя некоторые итоги, следует отметить, что наставничество, как технология образовательного менеджмента, еще не получило достаточного научного осмысления. Общеобразовательные школы пока накапливают опыт проектирования и реализации моделей наставничества. На основе анализа опыта организации наставничества, представленного в публикациях, а также результатов проведенной сетевой экспериментальной площадкой работы были составлены рекомендации для руководящих работников общеобразовательных организаций [7].

### *Список литературы*

1. Коротков Э.М. Концепция обучающейся организации / Э.М. Коротков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.elitarium.ru/koncepcija\\_obuchajushhejsja\\_organizacii/](http://www.elitarium.ru/koncepcija_obuchajushhejsja_organizacii/) (дата обращения: 15.05.2024).
2. Пастухова И.П. Наставничество в структуре образовательного менеджмента: функции, модели, этапы организации / И.П. Пастухова, Н.В. Тарасова // Дошкольное и школьное образование в России и за рубежом: векторы развития: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2021. – С. 52–65.
3. Сенге П. Танец перемен: новые проблемы самообучающейся организации / П. Сенге. – М.: Олимп-Бизнес, 2004. – 624 с.

4. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хай в образовании: учеб. пособие / В.П. Симонов. – М.: Высшее образование; Юрайт-Издат, 2009. – 357 с. EDN VTSGAF

5. Скворцова В.С. Концепция обучающейся организации и ее применение в менеджменте / В.С. Скворцова // Экономика и менеджмент инновационных технологий. – 2014. – №3. – Ч. 1. EDN RZMNYX

6. Тарасова Н.В. Дистанционный режим обучения: проблемы и уроки педагогической деятельности / Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова, С.М. Пестрикова [и др.] // Среднее профессиональное образование. 2020. – №7. – С. 22–26. EDN XMYNST

7. Тарасова Н.В. Рекомендации по применению инструментария персонализированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций для сотрудников центров непрерывного повышения профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования / Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова, С.Г. Чигрина. – М.: Перспектива, 2020. – 94 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://itdperspectiva.page.link/recppm> (дата обращения: 15.05.2024).

8. Decker F. Bildungmanagement für eine neue Praxis. München, 1995 [Electronic resource]. – Access mode: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/>