

**Степанова Ксения Сергеевна**

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

**НАСТАВНИЧЕСТВО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ:  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ,  
МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ**

***Аннотация:** в статье представлен анализ института наставничества в системе высшего образования. Актуальность темы обусловлена необходимостью укрепления академических кадров высшей школы и обеспечения преемственности академических традиций. Цель работы – систематизация теоретико-методологических подходов к наставничеству, анализ его моделей и организационно-педагогических условий эффективности. На основе обобщения научной литературы уточнена сущность академического наставничества как гибридного научно-образовательного явления; классифицированы основные модели (скаффолдинг, модель РОСТА, структурная модель наставничества); выявлены ключевые направления и перспективы развития наставнических практик в университетах. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов при проектировании внутривузовских систем наставничества.*

***Ключевые слова:** наставничество, высшая школа, академическое наставничество, модели наставничества, профессиональная адаптация, методология профессионального образования.*

Динамичные изменения, происходящие в системе высшего образования Российской Федерации, актуализируют поиск эффективных механизмов сохранения и развития академических кадров. Одним из таких механизмов, доказавшим свою состоятельность в исторической ретроспективе и вновь оказавшимся в центре внимания научно-педагогического сообщества, является наставничество. В

условиях роста требований к качеству образовательной и исследовательской деятельности, а также усиливающейся конкуренции между вузами, наставничество рассматривается как стратегический ресурс профессиональной адаптации молодых преподавателей и исследователей.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной востребованностью системно организованного наставничества в высшей школе и фрагментарностью его реализации, при которой наставнические практики нередко носят стихийный, формальный характер. Несмотря на растущий объем публикаций по данной тематике, ощущается дефицит работ, обобщающих методологические и технологические аспекты наставничества именно в контексте высшего образования. Цель настоящей статьи – систематизировать теоретико-методологические подходы к наставничеству в вузе, проанализировать существующие модели и организационные условия их внедрения, а также определить перспективные направления развития института наставничества. Методологическую основу исследования составили теоретический анализ, синтез и систематизация научных источников.

В современной педагогической науке наставничество интерпретируется неоднозначно. В широком смысле его определяют как технологию передачи опыта, знаний, формирования компетенций и ценностей через доверительное партнерское взаимодействие. Применительно к высшей школе феномен приобретает особые черты, обусловленные единством образовательной и научной деятельности в университете.

Наиболее глубокое теоретическое осмысление этой двойственности предлагает П.А. Амбарова, применяющая коммуникативный подход к интерпретации научного наставничества. С её точки зрения, наставничество в высшем образовании есть гибридное научно-образовательное явление, которое отражает не только институциональную связь науки и образования, но и коммуникативную связь между соответствующими культурами [1, с. 42–43]. Такой подход позволяет раскрыть значение наставничества как передача новому поколению исследователей

неявного знания, этоса научной деятельности и социальных эмоций, регулирующих взаимодействие в академическом сообществе.

А.А. Лоцилова, в свою очередь, концентрирует внимание на специфике академического наставничества научно-педагогических работников. Автор обосновывает актуальность проблемы сохранения преемственности поколений в науке и предлагает изучать феномен с позиций трансдисциплинарного, синергетического и персонализированного методологических подходов [5, с. 120–121]. Такая комплексная методологическая рамка позволяет учесть многомерность наставнической деятельности и переход от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям между наставником и наставляемым.

Обобщение существующих практик позволяет выделить несколько ключевых моделей наставничества, активно применяемых в высшей школе. Е. Н. Махмутова с соавторами, анализируя теоретические и практические аспекты проблемы, подчеркивают, что научным истоком современных технологий наставничества является концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского [3]. Опираясь на неё, исследователи описывают три базовые модели [6, с. 232–234].

1. Скаффолдинг – модель динамической педагогической поддержки, при которой наставник временно берет на себя выполнение тех элементов задачи, которые наставляемый ещё не способен реализовать самостоятельно, постепенно уменьшая степень вмешательства по мере роста его компетенций [2].

2. Модель Бигтса (прескриптивная), выделяющая этапы предварительных условий (характеристики обучающегося и контекст), процесса (непосредственное взаимодействие) и продукта (измеряемые результаты обучения).

3. Модель РОСТа, структурирующая наставнический цикл через последовательность «цель – реальность – варианты – воля», что ориентирует взаимодействие на личностный рост и развитие рефлексивных способностей наставляемого [8].

Другой значимой концептуализацией является структурная модель наставничества, предложенная Е.Г. Гиндес с соавторами. В её основе лежит классифи-

кация видов наставничества по шести критериям: количество наставляемых, степень формализации, продолжительность взаимодействия, способ реализации, направление взаимодействия и назначение. Авторами разработана целостная модель, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-результативный блоки [4, с. 72–74]. Ценность данной модели состоит в её универсальности и возможности адаптации к условиям конкретного университета при сохранении системного подхода к организации наставнической деятельности.

Общим для рассмотренных моделей является акцентирование субъектной позиции наставляемого, взаимной интенсификации процессов самореализации участников, а также необходимости гибкой настройки взаимодействия в зависимости от индивидуальных образовательных потребностей.

Практическая реализация наставничества в вузе требует создания комплекса организационно-педагогических условий. С.Д. Сажина, исследуя особенности организации наставничества в высшем образовании, выделяет три ключевых направления: адаптационное, академическое и научное [7, с. 179]. Адаптационное направление ориентировано на сопровождение студентов и молодых преподавателей в процессе их вхождения в университетскую среду, академическое – на повышение качества учебного процесса, научное – на формирование исследовательских компетенций и подготовку кадров высшей квалификации.

Эффективность данных направлений напрямую зависит от системности внедрения наставничества. Исследователи сходятся во мнении, что наставничество не должно существовать как набор разрозненных инициатив. Оно требует интеграции в кадровую политику университета, разработки локальной нормативной базы и создания координационных структур, обеспечивающих подбор пар «наставник – наставляемый», мониторинг взаимодействия и оценку результативности [7, с. 178]. Не менее важным условием выступает специальная подготовка наставников, интегрирующая психолого-педагогическую, коммуникативную и методическую составляющие [5, с. 125–126].

Существенное влияние на результативность оказывает мотивационная составляющая. Для наставников значимыми являются профессиональное признание, повышение экспертного статуса и возможности карьерного роста; для наставляемых – доступ к профессиональным практикам и видимость их достижений внутри академического сообщества [4, с. 78–79].

Несмотря на очевидный потенциал, внедрение наставнических практик в высшей школе сопряжено с рядом рисков. К их числу относятся опасность формализации, при которой наставничество существует лишь на уровне приказов о закреплении наставников; профессиональное и эмоциональное выгорание наставников в отсутствие адекватной системы мотивации; а также возможный разрыв между ожиданиями наставляемых и реальным содержанием взаимодействия [1, с. 49]. Дополнительной проблемой остаётся неразработанность валидных критериев оценки эффективности наставнической деятельности, что затрудняет объективное измерение её вклада в развитие человеческого капитала вуза.

Перспективы развития института наставничества в высшей школе связаны с несколькими приоритетными направлениями. Во-первых, необходима институционализация наставничества на федеральном и локальном уровнях путём разработки нормативно-правового обеспечения и включения наставнической деятельности в показатели эффективности вузов. Во-вторых, целесообразен переход от унифицированных к многовариантным моделям наставничества, учитывающим образовательные потребности различных категорий наставляемых и предоставляющим возможность выбора наставника [7, с. 180]. В-третьих, перспективной является цифровизация наставничества, предполагающая создание платформенных решений для автоматизированного подбора пар и мониторинга взаимодействия. Наконец, требуется дальнейшее научное осмысление специфики реализации наставнических практик в различных предметных областях, что позволит сформировать подлинно системный подход к развитию данного института в масштабах национальной системы высшего образования [4, с. 80].

Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что наставничество в высшей школе представляет собой сложный, многомерный феномен, который не может

быть сведён ни к научному руководству, ни к традиционному педагогическому сопровождению. Это гибридное научно-образовательное явление, реализующее функции профессиональной адаптации, социализации в академическом сообществе и передачи неявного знания. Многообразие существующих моделей (скаффолдинг, модель РОСТа, структурные модели) свидетельствует о наличии развитого технологического инструментария, который должен адаптироваться к конкретным условиям вуза при сохранении инвариантного ядра – субъект-субъектного взаимодействия, основанного на доверии и партнёрстве. Эффективность наставнических практик детерминирована системным подходом к их организации, интеграцией в кадровую политику университета, мотивационной поддержкой наставников и целенаправленной подготовкой всех участников. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку инструментов оценки эффективности программ наставничества и изучение их отраслевой специфики в различных сегментах высшего образования.

### *Список литературы*

1. Амбарова П.А. Научное наставничество в высшем образовании: коммуникативный подход к интерпретации / П.А. Амбарова // Социологические исследования. – 2025. – №2. – С. 40–51. DOI 10.31857/S0132162525020044. EDN MOZBTV
2. Вуд Д. Роль тьюторства в решении задач / Д. Вуд, Дж. Брунер, Г. Росс // Психология развития: хрестоматия / ред.-сост. А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 320–333.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Гиндес Е.Г. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития / Е.Г. Гиндес, И.А. Троян, Л.А. Кравченко // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. №8-9. – С. 68–81. DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129. EDN TFJZYЕ
5. Лоцилова А.А. Академическое наставничество научно-педагогических работников высшей школы: сущность, специфика и условия реализации /

А.А. Лоцилова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – №4. – С. 118–127.

6. Махмутова Е.Н. Модели наставничества в образовательном процессе университета: теоретические и практические аспекты / Е.Н. Махмутова, Н.В. Ковтун, М.А. Иванченко // Концепт. – 2024. – №12. – С. 231–248. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241321.htm> (дата обращения: 30.04.2026).

7. Сажина С.Д. Особенности организации наставничества в организации высшего образования / С.Д. Сажина // Человек. Культура. Образование. – 2020. – №2. – С. 175–184. DOI 10.34130/2233-1277-2020-2-175-184. EDN JLGKIR

8. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Дж. Уитмор; пер. с англ. – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.