

Опыт реализации программы наставничества: взгляд наставника и наставляемого

Валерия Павловна Вейдт

Калининградский областной институт развития образования,
Калининград, Россия

v.veidt@koiro.edu.ru

Аннотация. Несмотря на явную эффективность наставнической деятельности, в рамках которой осуществляется методическая поддержка и сопровождение педагогов в формате горизонтального обучения («равный — равному» / «педагог — педагогу»), опыт ее участников может существенно различаться. Поскольку опыт в целом не только определяет отношение человека к окружающей действительности, но и влияет на выработку им стратегий, обуславливает принятие решений и пр., то опыт реализации программы наставничества может представлять интерес с точки зрения тех эффектов, которые он способен оказать на профессиональную деятельность педагога.

Для подтверждения гипотезы о том, что опыт реализации программы наставничества у наставников и наставляемых может быть разным, в том числе негативным, автор статьи провел исследование, которое позволило, с одной стороны, определить, в чем именно заключается разница в опыте реализации программы наставничества у наставников и наставляемых; с другой — выявить проблемы, с которыми чаще всего сталкиваются педагоги в процессе наставнической деятельности. В исследовании, организованном путем онлайн-опроса, приняли участие 157 наставников — активных членов таких региональных сообществ, как «Балтийская лига учителей-наставников», «Балтийский клуб менторов», «Цифровые наставники», «Региональный методический актив» — и 160 наставляемых. По итогам количественного и качественного анализа результатов исследования предложены рекомендации по организации наставнической деятельности, а также подготовке наставников.

Ключевые слова: наставничество, программа наставничества, наставник, наставляемый, опыт наставника, опыт наставляемого, педагог, горизонтальное обучение.

Implementation experience of a mentoring program: a mentor's and mentee's perspective

Valeriya P. Veidt

Kaliningrad Regional Institute of Education Development, Kaliningrad, Russia

Abstract. *Despite the apparent effectiveness of mentoring activities, which provide methodological support and guidance of teachers in the format of horizontal learning ("peer to peer" / "teacher to teacher"), the experience of its participants may differ significantly. Since the experience in general does not only determine a person's attitude to the surrounding reality, but also influences on the development of strategies, determines decision-making, etc., the experience of implementing a mentoring program may be of interest from the point of view of the effects it can have on the professional activity of a teacher.*

To confirm the hypothesis that mentors' and mentees' implementation experience of a mentoring program can be different, including negative one, the author of the article has conducted a study that allowed, on the one hand, to determine what exactly is the difference in the experience of mentors and mentees in implementing a mentoring program; on the other hand, to identify the problems that teachers most often face in the process of mentoring. The study, organized through an online survey, involved 157 mentors – active members of such regional communities as the Baltic League of Mentor Teachers, Baltic Mentor Club, Digital Mentors, and Regional Methodological Asset – and 160 mentees. Based on the results of the quantitative and qualitative analysis of the research results, recommendations on the organization of mentoring activities and mentor training are proposed.

Keywords: *mentoring, mentoring program, mentor, mentee, mentor experience, mentee experience, educator, horizontal learning.*

Введение

В условиях развития единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров наставничество признано одним из самых действенных инструментов повышения профессионального мастерства работников образования [14]. Между тем, несмотря на сложившуюся к настоящему моменту практику наставничества [9], под которой понимается деятельность по передаче профессионального опыта и формированию компетенций [15], процесс этот сложен, трудоемок и требует серьезной подготовки наставников, способных оказывать методическую поддержку и сопровождение коллег (наставляемых) в формате горизонтального обучения. В этой связи важно отличать активное наставничество с глубоким погружением в содержание реализуемой программы от имитационного, суть которого, по мнению А. В. Чагиной, А. А. Максименко и Т. Л. Крюковой, сводится к деловому общению (обмену мнениями) по проблемным вопросам [18].

Не секрет, что характер взаимодействия индивида с миром во многом зависит от имеющегося у него опыта, который может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на последующую деятельность человека. Связано это, с точки зрения М. А. Холодной, с тем, что опыт имеет не только фиксированную и оперативную формы (то есть нечто усвоенное в прошлом, а также нечто происходящее и осмысляемое в настоящем времени), но

и потенциальную форму, предполагающую появление психических образований в обозримом будущем [17, с. 82-83]. Таким образом, опыт, с одной стороны, выступает основой для формирования компетенций, а с другой — определяет устойчивость мотивации к последующей деятельности.

Опыт реализации программы наставничества способствует совершенствованию профессиональных компетенций, мотивирует на непрерывное профессиональное развитие, активизирует рефлексивные механизмы самоорганизации и самостоятельности деятельности, формирует ощущения сопричастности к региональному педагогическому сообществу и ответственности за результаты работы [5, 10, 19].

Однако, несмотря на то, что наставничество обладает рядом несомненным преимуществ, все же опыт реализации программы наставничества может оказывать отрицательное воздействие на схожую по своим характеристикам деятельность в будущем. Чаще всего негативный опыт связан с получением отрицательных эмоций (например, при отсутствии взаимопонимания, продуктивной коммуникации в наставнической паре) и с общей неудовлетворенностью результатами наставнической деятельности. Отрицательные эмоции, в свою очередь, способствуют выбору некорректных стратегий профессиональной деятельности или отказу от возможности использовать зарекомендовавшие себя методы, приемы, технологии [21]. Кроме того,

получение негативного опыта сказывается на успешности профессионального становления (адаптации) педагога [20]. Данный факт подтверждает, к примеру, эксперимент И. В. Кругловой, показавший наличие прямой зависимости между низким (недостаточным) уровнем вовлеченности наставника в реализацию программы и снижением (отсутствием) интереса молодого учителя (наставляемого) к профессии [7].

Получается, приобретенный во время наставничества опыт может не только определять объем сформированных знаний и умений наставляемого (как результат совместной деятельности), но и влиять на отношение участников программы наставничества к совершенствованию профессиональных компетенций в формате горизонтального обучения.

Методы и материалы исследования

Целью исследования выступило изучение опыта наставников и наставляемых по реализации программы наставничества.

В качестве рабочей гипотезы проводимого исследования стало предположение о том, что опыт реализации программы наставничества у наставников и наставляемых может быть разным, в том числе негативным. Для минимизации рисков по осуществлению наставнической деятельности исходя из количественного и качественного анализа результатов исследования будут предложены соответствующие рекомендации.

Исследование проводилось путем онлайн-опроса с помощью конструктора Yandex Forms в период с 9 по 17 октября 2024 года среди педагогических работников Калининградской области, обладающих опытом реализации программы наставничества. Всего в опросе приняли участие 317 человек, из них 157 респондентов — наставники и 160 — наставляемые. Опрос являлся добровольным и анонимным, информация о его проведении размещалась в чатах региональных профессиональных сообществ «Балтийская лига учителей-наставников», «Балтийский клуб менторов», «Цифровые наставники», а также в сообществе членов регионального методического актива в «Сферуме». Ссылка на анкету для наставляемых также была направлена на адреса электронной почты педагогов. Важно отметить, что форма опроса была настроена таким образом, чтобы один участник анкетирования не мог заполнить ее дважды.

Анкета для наставников и наставляемых состояла из 13 основных вопросов и одного дополнительного, который становился доступен респондентам в случае выбора ответа «Нет» на вопрос «Имелись ли у вас разногласия с наставляемым?», при этом анкета не могла считаться заполненной, если не были получены ответы на все предложенные вопросы. В анкете использовались полужакрытые (с возможностью добавить свой вариант ответа) и закрытые вопросы с выбором одного и нескольких ответов, а также порядковая шкала оценок (шкала Лайкерта).

Вопросы анкеты составлялись таким образом, чтобы удалось вывести респондентов на более высокий уровень понимания имеющегося опыта реализации программы наставничества. Так, IV уровень характеризуется тем, что индивид не только может проанализировать свою деятельность с учетом влияния на нее различных факторов (объективных и субъективных), интерпретировать свои и чужие действия (тактики, стратегии), но и способен прогнозировать будущее [17, с. 88-89]. Именно по этой причине часть вопросов анкеты носит информационный характер (о типе и целях наставничества, инициаторе и форме наставнической деятельности); другие вопросы направлены на осмысление полученного опыта (достижение целей реализации программы наставничества и наличие сопутствующих проблем, вовлеченность в наставничество и удовлетворенность от него); третья группа вопросов связана с осмыслением эффективных форм организации наставничества и прогнозированием будущего в части данного вида деятельности.

Результаты исследования и обсуждение

По срокам реализации программы наставничества выделяют краткосрочное, долгосрочное и ситуационное (эпизодическое) наставничество. В письме Минпросвещения России и Общероссийского Профсоюза образования «О направлении методических рекомендаций по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях»

зафиксировано, что наставничество считается краткосрочным, если оно реализуется не менее трех месяцев, но не более одного года [12]. Выходит, к долгосрочному наставничеству можно отнести сопровождение, организуемое для педагога на период более одного года. Между тем, в реальной педагогической практике нередко возникает спонтанный запрос на оказание методической помощи. Чаще всего ситуационное (эпизодическое) наставничество организуется для решения конкретной проблемной ситуации. Итак, на вопрос о том, каким по продолжительности оказалось последнее наставничество, и наставники, и наставляемые чаще всего упоминают краткосрочное наставничество (48,4 % и 48,75 % от общего числа опрошенных соответственно). Однако на второе место по частотности наставники выносят долгосрочное наставничество, тогда как наставляемые — ситуационное (рисунки 1).

Представляет интерес распределение ответов на вопрос об инициаторе наставничества. Из рисунка 2 видно, что опыт наставников и наставляемых совпадает в части третьего ответа — инициатива принадлежала третьей стороне (руководителю, лидеру проекта и т. д.), однако по двум другим позициям опыт респондентов вновь оказался различным. Так, наставники чаще указывают себя инициатором реализации программы наставничества, а наставляемые, в свою очередь, приписывают инициативу себе. Что касается инициативной третьей стороны, то получившееся распределение

ответов вполне закономерно: в Калининградской области действительно реализуется целый ряд региональных проектов, к участию в которых

приглашаются члены педагогического сообщества (например, «Балтийская лига учителей-наставников», «Балтийский клуб менторов» и пр.).

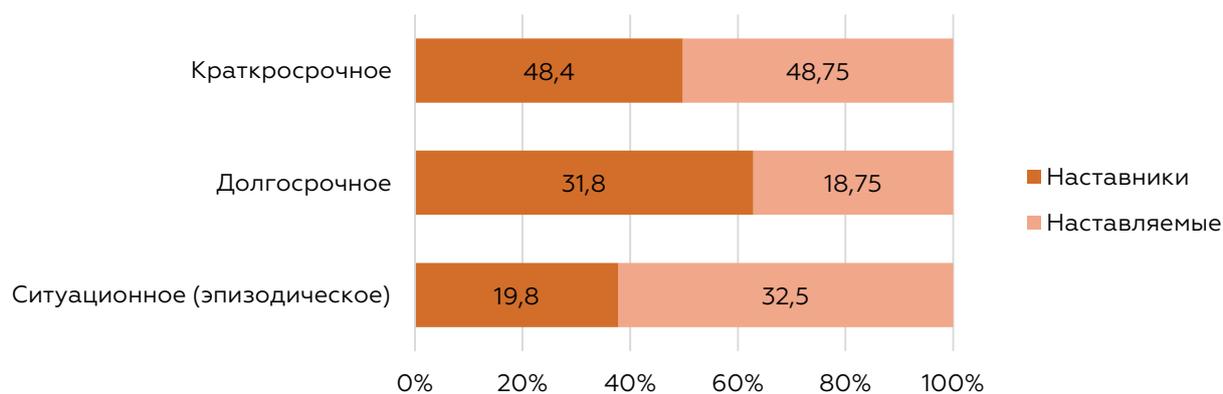


Рисунок 1 — Распределение ответов респондентов на вопрос «Каким по продолжительности было ваше последнее наставничество?» (в %)

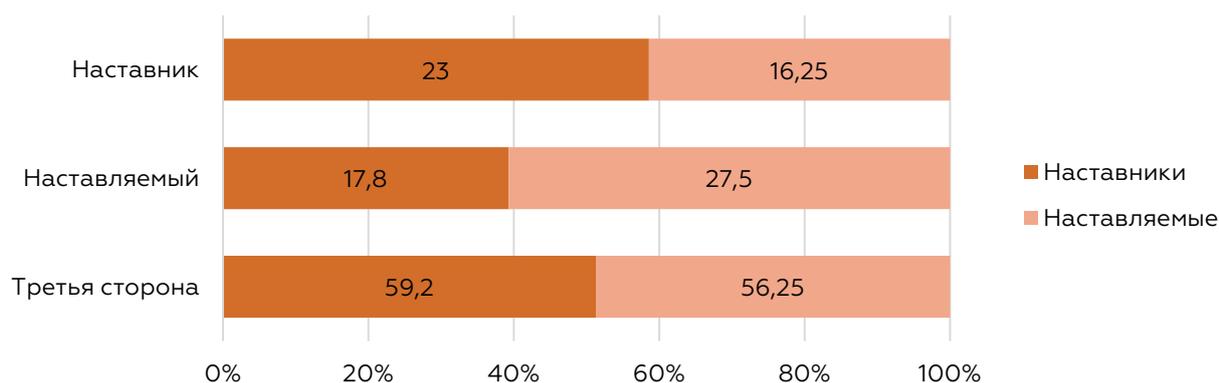


Рисунок 2 — Распределение ответов респондентов на вопрос «Кто являлся инициатором наставничества?» (в %)

Далее остановимся на целях наставнической деятельности.

Цели наставничества могут быть самыми разнообразными, однако чаще всего их можно отнести к одному из пяти видов методического сопровождения педагогов — предметному, надпредметному, академическому (научному), проектному и адаптационному.

Как правило, предметное наставничество реализуется педагогом, имеющим более высокие результаты профессиональной деятельности в той же предметной области, в которой работает наставляемый. Ключевая задача предметного наставничества заключается в повышении качества образовательной деятельности — в первую очередь в части подготовки учащихся. В большинстве случаев такое наставничество возникает в ответ на обнаружение у педагога профессиональных дефицитов в предметной области (например, по итогам диагностики профессиональных компетенций) либо вследствие демонстрации учащимися низких образовательных результатов (ОГЭ, ЕГЭ, ВПР и т. п.). Однако предметное наставничество может реализовываться в ответ на новые вызовы в системе образования (так, в связи с введением обновленных ФГОС учителя Калининградской области указывали на необходимость методического сопровождения по данному направлению).

Надпредметное наставничество направлено на формирование и совершенствование у педагога надпредметных

компетенций (в различных источниках можно встретить такие аналоги этого понятия, как «мягкие навыки», «навыки XXI века», «метапредметные компетенции» и др.). Сегодня выделено множество надпредметных компетенций (например, в области эмоционального интеллекта — умение распознавать свои и чужие эмоции, в области креативности — моделирование нестандартных решений и т. д.), при этом важно понимать, что все они, с одной стороны, имеют большое значение для успешной профессиональной деятельности педагога; с другой — способствуют формированию «мягких навыков» у его подопечных [4, 11]. Надпредметное наставничество может осуществляться специалистом любой предметной области; главное условие — сформированность у него самого тех навыков XXI века, которые в результате реализации программы наставничества должны быть сформированы у наставляемого. К примеру, в 2023 году для повышения уровня цифровых компетенций педагогов в Калининградской области была отобрана и обучена команда цифровых наставников, обучающая коллег грамотному использованию на практике цифровых инструментов экосистемы «Моя школа» [8].

По целям наставнической деятельности также выделяют академическое, проектное и адаптационное наставничество. Академическое (научное) наставничество вряд ли можно считать распространенным явлением в среде работающих учителей — в первую очередь оно имеет место в системе вузовского образования [1].

Но поскольку в образовательных организациях трудятся студенты, в том числе магистранты и аспиранты, то выполнение исследований под наставничеством научно-педагогических работников вполне закономерно. Более того, некоторые учреждения являются региональными и (или) федеральными инновационными площадками, на базе которых реализуются инновационные проекты / программы, поэтому академическое наставничество — реально существующая практика. В ходе академического наставничества может осуществляться не только научно-методическая поддержка реализуемых исследований (в том числе оказание помощи педагогам или педагогическим коллективам в определении методологии), но и их экспертная оценка. Проектное наставничество частично пересекается с академическим (научным) наставничеством, поскольку оно также организуется на период разработки и (или) реализации проекта, в том числе наставниками из университетской среды. В процессе наставнической деятельности осуществляется разработка и (или) реализация проекта, при этом полномочия проектного наставника

ограничиваются сопровождением проектной команды (хотя проект может выполняться и одним педагогом). Проектное наставничество не только подразумевает помощь в создании продукта для решения конкретной проблемы, но и преследует образовательные цели [6]. Адаптационное наставничество направлено на приспособление к содержанию и условиям трудовой деятельности, поэтому в первую очередь оно организуется для молодых педагогов, хотя в качестве наставляемых могут выступать специалисты, имеющие длительный перерыв в профессиональной деятельности. Говоря о проблеме адаптации к профессии, С. Г. Вершловский отмечает, что почти каждый четвертый молодой учитель испытывает кризисные состояния, приводящие к неспособности качественно выполнять свои трудовые функции [3, с. 292]. Именно такие педагоги в первую очередь будут нуждаться в адаптационном наставничестве.

Итак, посмотрим на распределение ответов на вопрос, касающийся цели и вида наставнической деятельности (рисунки 3).

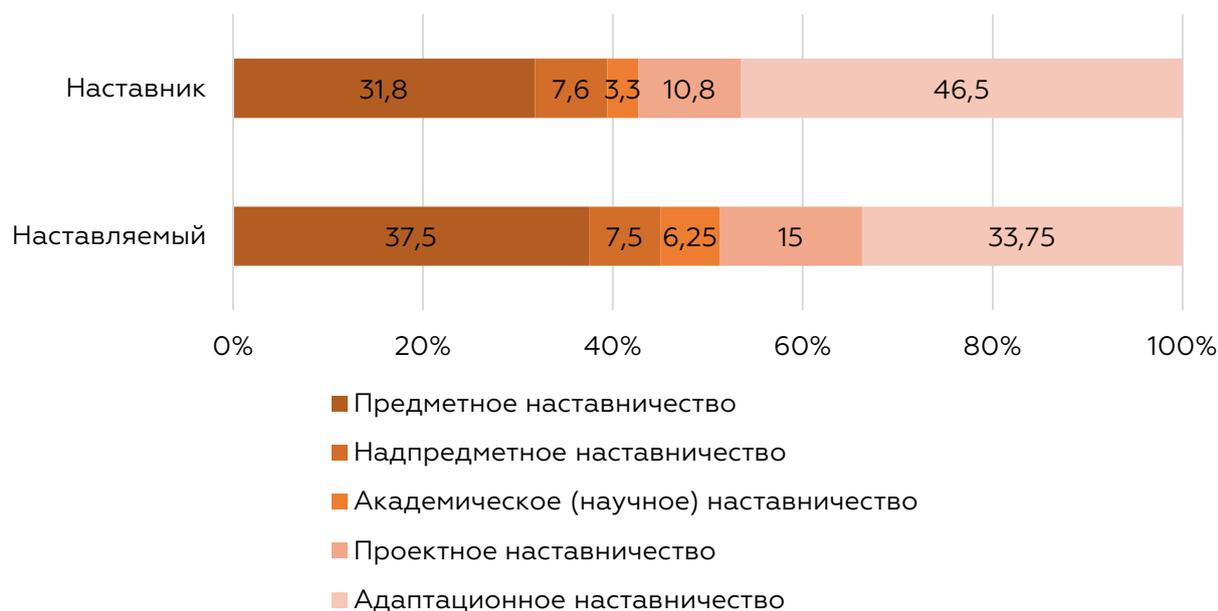


Рисунок 3 — Распределение ответов респондентов на вопрос «С какой целью осуществлялось наставничество? Каким оно было?» (в %)

Получение ответов на данный вопрос позволяет сделать как минимум два вывода. Во-первых, четко опознаются популярные направления наставнической деятельности — адаптационное, предметное и проектное, каждое из которых требует отдельной (более глубокой) подготовки наставников с опорой на знание эффективных способов организации конкретного вида наставничества. Во-вторых, опыт опрошенных наставляемых показывает, что чаще всего они получают помощь в области реализации предмета, тогда как наставники на первую позицию ставят сопровождение молодых педагогов. Поскольку предметное наставничество является ведущим среди всех участников наставнической

деятельности, а также по причине того, что оно в целом направлено на повышение качества общего образования, то целесообразно выявлять и масштабировать успешные практики сопровождения педагогов по предметным областям. Актуальность этого вывода подтверждают, например, ответы на вопрос о результативности наставнической деятельности. Так, практически каждый шестой наставляемый считает, что цели реализации программы наставничества не были достигнуты, при этом ни один наставник подобного ответа не дал (рисунок 4). Пожалуй, именно по этому вопросу наиболее ярко проявляется разница в опыте наставничества у наставников и их подопечных.

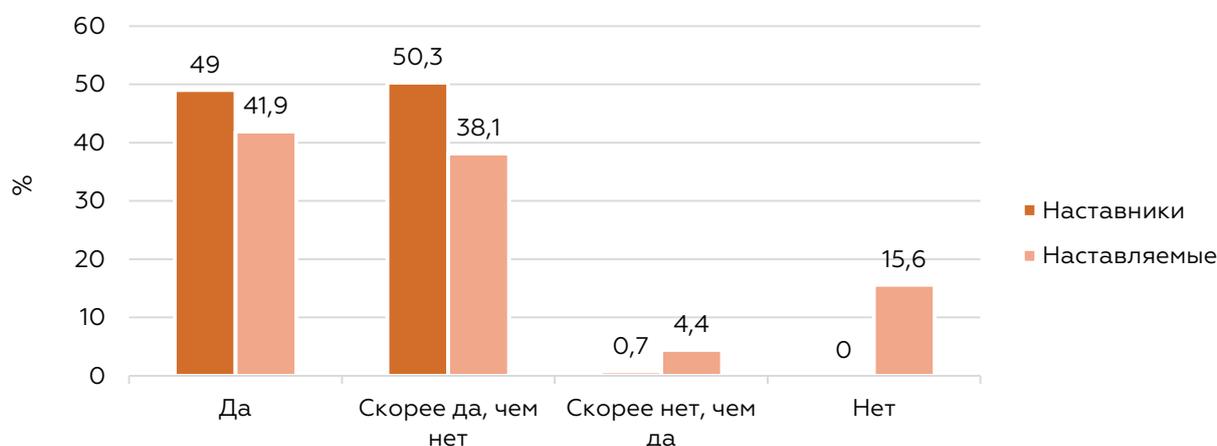


Рисунок 4 — Распределение ответов респондентов на вопрос «Считаете ли вы цели реализации программы наставничества достигнутыми?» (в %)

Что касается формы сопровождения наставляемого, то опыт участников наставнической деятельности, как показывают результаты анкетирования, также различен. Так, по мнению 69,4 % опрошенных наставников, организуемое ими сопровождение осуществлялось преимущественно в очной форме, то есть через непосредственный (личный) контакт с подопечным педагогом. Несмотря на то, что наставляемые также поставили на первое место очную форму, процент непосредственно взаимодействующих педагогов все же оказался ниже (58,75 %). С одной стороны, очное наставничество действительно обладает рядом преимуществ перед другими формами организации взаимодействия; с другой — оно требует серьезных временных затрат. Возможно, проблем, выявленных с помощью других вопросов анкеты (см. далее), можно было бы избежать, выбрав более оптимальный вариант — смешанную

модель наставничества, сочетающую как традиционный формат работы наставника и наставляемого (очное наставничество), так и виртуальное взаимодействие, при этом выбор способа коммуникации целиком и полностью определялся бы конкретными задачами и имеющимися у наставника и наставляемого ресурсами (в первую очередь временными). Примечательно, что полностью дистанционную (виртуальную) форму наставничества выбрало примерно одинаковое количество наставников и наставляемых (4,5 % и 5 % соответственно). Несмотря на популярность после пандемии COVID-19 виртуального взаимодействия педагогов, организуемого с применением специальных программно-технических средств (по электронной почте или через мессенджеры, посредством видеосвязи и т. п.) [2], все-таки дистанционное наставничество в отношении педагогов из одного региона вряд

ли можно считать распространенным явлением.

Анализ ответов респондентов на следующие два вопроса с возможностью

выбора нескольких ответов и (или) предложения своего варианта следует осуществлять вместе, хотя в самой анкете эти вопросы располагались в ином порядке (рисунки 5, 6).

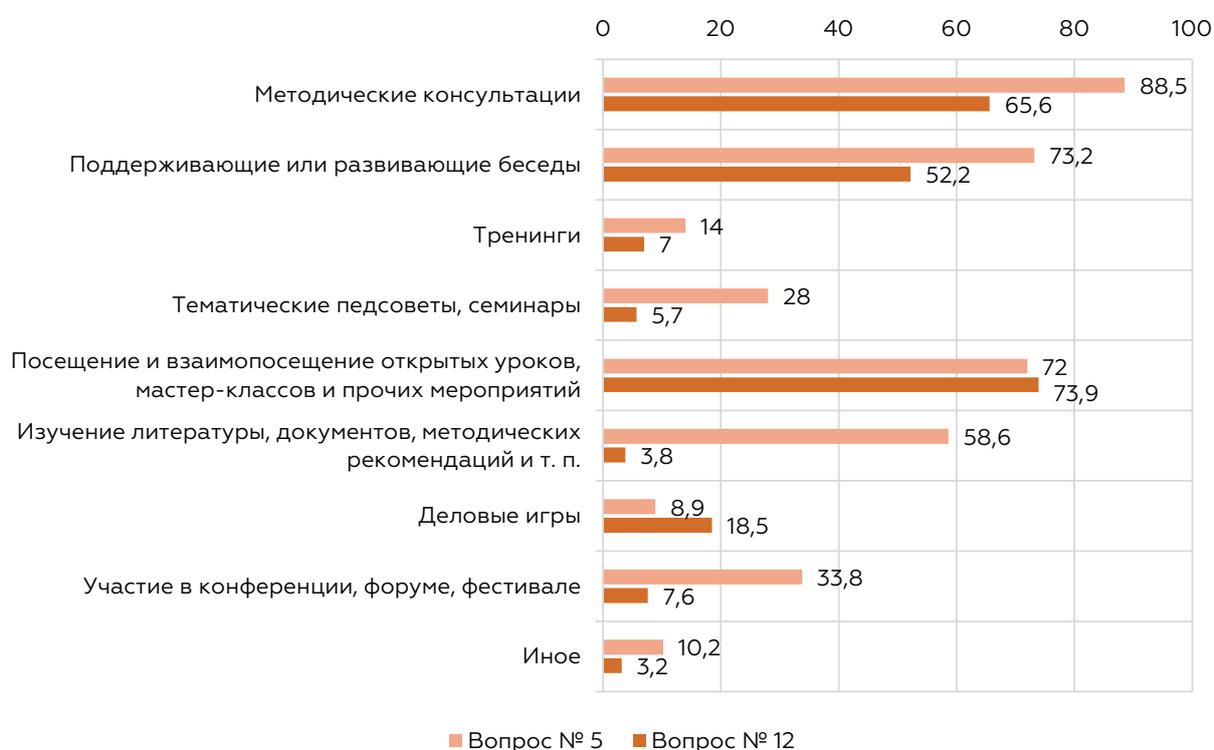


Рисунок 5 — Распределение ответов **наставников** на вопросы № 5 «Какие мероприятия программы наставничества были реализованы?» и № 12 «Какие мероприятия программы наставничества, по вашему мнению, наиболее эффективны для достижения целей наставнической деятельности?» (в %)



Рисунок 6 — Распределение ответов **наставляемых** на вопросы № 5 «Какие мероприятия программы наставничества были реализованы?» и № 12 «Какие мероприятия программы наставничества, по вашему мнению, наиболее эффективны для достижения целей наставнической деятельности?» (в %)

Диаграммы иллюстрируют, что большинство программ наставничества действительно содержало самые разнообразные по форме организации мероприятия. Кроме того, наставники предложили свои варианты ответов (к примеру, совместная разработка методических материалов для проведения занятий, стажировки, педагогические встречи с опытными педагогами, практикумы, рефлексивные встречи и пр.), свидетельствующие о перенасыщении программ наставничества мероприятиями. Между тем, опыт наставников показывает, что в тройку

лидеров по эффективности входят следующие: 1) посещение и взаимопосещение открытых уроков, мастер-классов и прочих мероприятий (73,9 % от общего числа опрошенных наставников); 2) методические консультации (65,6 %); 3) поддерживающие или развивающие беседы (52,5 %). Ответы наставляемых также указывают на высокую насыщенность программы наставничества, однако самыми эффективными, по их мнению, являются следующие мероприятия: 1) посещение и взаимопосещение открытых уроков, мастер-классов и прочих мероприятий

(70,6 %); 2) методические консультации (63,1 %); 3) тренинги (48,1 %). Несмотря на совпадение двух позиций, все же по третьей мнения участников наставнической деятельности различаются. Здесь важно отметить, что если беседы (пусть и развивающие) еще можно отнести к классической форме сопровождения, то для качественного проведения тренингов требуются специальные компетенции. Кроме того, интересен тот факт, что, к примеру, практически каждый второй наставник включил в программу наставничества изучение литературы, документов, методических рекомендаций и т. п., однако только 3,8 % опрошенных считают такой формат наставничества эффективным.

Перейдем к проблемам, с которыми сталкивались респонденты в процессе

наставнической деятельности. Для начала отметим, что практически каждый десятый наставник и каждый четвертый наставляемый заявил о разногласиях со своим сопровождаемым (сопровождающим) коллегой, при этом половина из ответивших на этот вопрос утвердительно наставников сообщила о преодолении разногласий. Что касается наставляемых, то лишь четверть из тех, кто подтвердил наличие разногласий, посчитала их преодоленными в процессе реализации программы наставничества, тогда как свыше 40 % респондентов дали отрицательный ответ и почти 35 % сочли разногласия преодоленными частично. Возможно, разногласия наставников и наставляемых оказались вызваны теми проблемами, с которыми они столкнулись в процессе реализации программы наставничества (рисунки 7, 8).

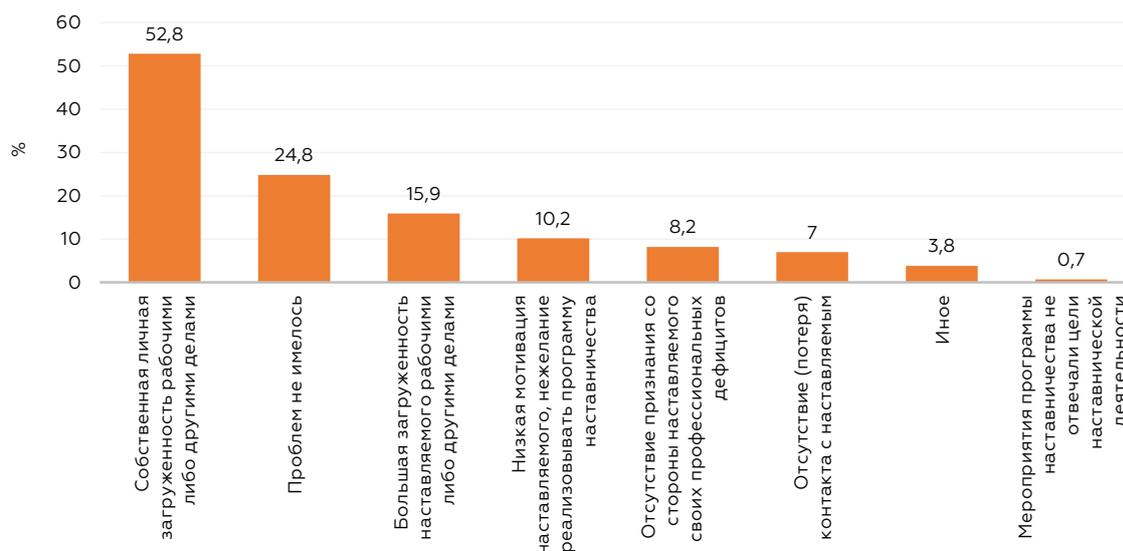


Рисунок 7 — Распределение ответов **наставников** на вопрос «С какими из перечисленных ниже проблем в ходе реализации программы наставничества вы столкнулись?» (в %)

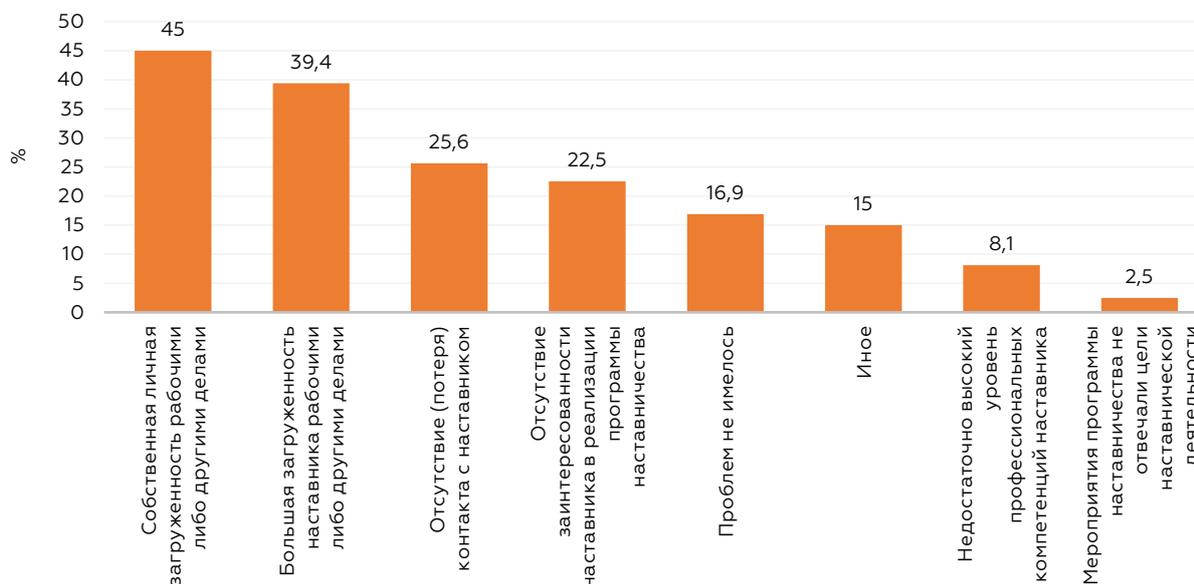


Рисунок 8 — Распределение ответов **наставляемых** на вопрос «С какими из перечисленных ниже проблем в ходе реализации программы наставничества вы столкнулись?» (в %)

Как видно из диаграмм, одной из самых часто встречающихся проблем стала загруженность участников наставнической деятельности рабочими или личными делами, поэтому вопрос грамотной организации взаимодействия в смешанном формате (сочетание очного и дистанционного наставничества) выходит на первый план. Несмотря на тот факт, что практически каждый четвертый наставник заявил об отсутствии каких бы то ни было проблем, опыт наставляемых говорит об обратном: к примеру, около 25 % опрошенных столкнулись с отсутствием (потерей) контакта с наставником. В этой связи интересно распределение ответов на вопрос, касающийся получения обратной связи: лишь 35,6 %

опрошенных наставляемых получали обратную связь при каждой встрече (каждом взаимодействии) с наставником, тогда как 21,9 % опрошенных не получали ее вовсе. Между тем 74,5 % наставников утверждают, что предоставляли обратную связь своим подопечным регулярно; 21,7 % — периодически (по итогам реализации мероприятий программы наставничества, выполнения крупных задач и т. п.); 3,8 % — только по запросу наставляемого. Отметим в этой связи, что получение обратной связи не только способствует повышению самооценки и уверенности в себе, своих силах, но и в целом позволяет улучшить деятельность [13, с. 80], поскольку направляет педагога, помогает ему разобраться с проблемной

ситуацией, стимулирует на выполнение задач для достижения цели. Однако важно, чтобы обратная связь не просто имела место, но и была поддерживающей (то есть помогающей педагогу сохранить и укрепить мотивацию по достижению цели путем, например, анализа действий, приводящих к успеху) и развивающей (то есть дающей возможность осознать недочеты в профессиональной деятельности для корректировки своих действий). Говоря о взаимосвязи проблем наставнической деятельности и отсутствии (получении некачественной) обратной связи, потере контакта между двумя педагогами, необходимо заключить, что в программе наставничества должно быть отведено место для регулярной рефлексии и обратной связи, причем и первое, и второе важно осуществлять в двустороннем порядке (устно или письменно).

Если снова обратиться к рисункам 7 и 8, то легко заметить, что среди обозначенных проблем на четвертом месте и у наставников (10,2 %), и у наставляемых (22,5 %) значится недостаточная заинтересованность в реализации программы наставничества. Возможно, истоки данной проблемы можно обнаружить в собственных ответах слушателей (в открытом ответе «Иное»), как то: низкая (недостаточная) оплата труда наставника; изменение обстоятельств (смена места работы, программа наставничества оказалась неактуальной и пр.); разность подходов и принципов к организации педагогической деятельности у наставника и наставляемого; завышенные требованиями наставника или наставляемого к результатам наставнической

деятельности. Интересно, что на взаимосвязь мотивации к реализации программы наставничества и собственной вовлеченности в этот процесс указывают ответы респондентов на вопрос № 8. Так, наставникам и наставляемым предлагалось оценить свою вовлеченность в реализацию программы наставничества по шкале от 0 до 10, где 0 — отсутствие вовлеченности (числился наставником / наставляемым только на бумаге), а 10 — максимальная вовлеченность (участвовал во всех запланированных мероприятиях и даже оказывал помощь за рамками реализации программы наставничества / участвовал не только во всех запланированных мероприятиях, но и занимался самообразованием). Опрос показал, что среднее значение вовлеченности в программу у наставников равняется 8,4; при этом 9 % оценили свою вовлеченность на 5 баллов и менее. Среднее значение вовлеченности в реализацию программы у наставляемых равняется 7,9; из них 14,4 % респондентов оценили свою вовлеченность на 5 баллов и менее. Поскольку мотивация напрямую влияет на результативность деятельности и общую удовлетворенность от реализации программы наставничества, здесь же важно представить результаты опросов наставника и наставляемых по соответствующему вопросу. Так, средняя оценка удовлетворенности наставников равняется 8,3, а наставляемых — 7,6. Согласимся с С. Ю. Трапицыным и его соавторами в том, что снижение мотивации к наставнической деятельности со стороны некоторых наставников и наставляемых может быть связано с неудовлетворением потребности в

самореализации, деятельностной активности, позитивном подкреплении и пр. [16, с. 99-100].

По-видимому, негативный опыт, полученный частью опрошенных наставляемых, сказался на нежелании в дальнейшем снова принимать на себя роль

сопровождаемого педагога (18,1%), как и 5,1% наставников выразили неготовность снова сопровождать коллег в формате горизонтального обучения (рисунок 9). При этом в целом более 85% наставников и 65% наставляемых (скорее) готовы снова принять участие в реализации программы наставничества.

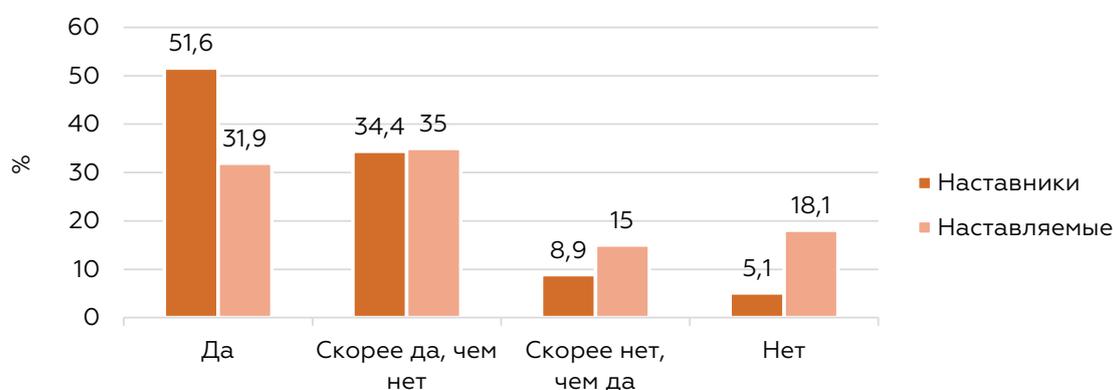


Рисунок 9 — Распределение ответов респондентов на вопрос «Готовы ли вы снова стать наставником / наставляемым?» (в %)

Как видим, опыт наставников и наставляемых совпадает в части одних позиций, при этом существенно различается в отношении других. Опрос показал, что неудовлетворенность от реализации программы наставничества связана в первую очередь с недостатками в организации продуктивного взаимодействия в формате «равный — равному» (с применением в работе ключевых андрагогических принципов); перенасыщенностью программы наставничества мероприятиями, часть из которых не имеет практико-ориентированного характера (например, изучение

документов, методической литературы и пр.); отсутствием качественной обратной связи (или ее нерегулярностью) как со стороны наставника, так и со стороны наставляемого.

Рекомендации по результатам исследования

Таким образом, по результатам проведенного исследования целесообразно представить ряд рекомендаций по организации наставнической деятельности, касающихся не только реализации программы наставничества, но и подготовки наставников.

1. Программа обучения наставников должна содержать модули (темы), посвященные психологии выстраивания доверительных и уважительных отношений между наставником и наставляемым с учетом андрагогических принципов организации взаимодействия.
2. Либо в содержание программы наставников необходимо включать вопросы подбора оптимальных форм, технологий, мероприятий в рамках осуществления различных видов наставничества; либо обучение наставников следует организовывать не по одной (общей для всех) программе, а в рамках реализуемого вида наставничества — предметного, надпредметного, академического (научного), проектного или адаптационного.
3. Следует выявлять и тиражировать успешные практики наставничества (особенно — в части предметного сопровождения педагогов).
4. В целях экономии временных ресурсов для организации продуктивного взаимодействия наставника и наставляемого рекомендуется организовывать наставничество в смешанной форме, то есть сочетать очный формат с виртуальным (дистанционным).
5. Нежелательно перенасыщать программу наставничества большим количеством мероприятий. При проведении мероприятий важно делать упор не на форме их организации, а на содержании. Одновременно с этим мероприятия должны носить

практико-ориентированный характер и отвечать цели наставнической деятельности.

6. В программу наставничества должны быть включены мероприятия, направленные на осуществление рефлексии и получение обратной связи (либо необходимо предусмотреть заполнение дневника обратной связи).

В заключение необходимо отметить, что опыт участия в реализации программы наставничества хоть и оказывает влияние на профессиональную деятельность педагога, но все же он не является статичным, поскольку может расширяться с течением времени и в связи с осуществлением рефлексии.

Список литературы

1. Амбарова, П. А. Институциональные модели научного наставничества над студентами российских вузов: организационно-управленческие аспекты / П. А. Амбарова, Н. В. Шаброва // Университетское управление: практика и анализ. — 2023. — Т. 27. — № 3. — С. 5-16.
2. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Система дистанционного наставничества как средство профессионального развития педагогов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. А. Чекалина, А. В. Лебедеенко // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2020. — № 4 (40). — С. 115-120.
3. Вершловский, С. Г. Взрослость как категория андрагогики / С. Г. Вершловский // Вопросы образования. — 2013. — № 2. — С. 285-297.

4. Гизатуллина, А. В. Надпрофессиональные навыки учителей: содержание и востребованность / А. В. Гизатуллина, О. В. Шатунова // Высшее образование сегодня. — 2019. — № 5. — С. 14-20.
5. Иванычева, Т. А. Наставничество как социальный ресурс развития педагога (на примере Тюменской области) / Т. А. Иванычева // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии: Сб. трудов всероссийской науч.-практич. конф. 16–17 февраля 2023 года. Ч. 2. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. — С. 467-473.
6. Косенок, С. М. Наставничество в проектной деятельности как способ формирования образовательной среды в университете (на примере проектов социальной направленности) [Электронный ресурс] / С. М. Косенок // Северный регион: наука, образование, культура. — 2023. — № 2 (54). — URL: <https://www.sev-reg.ru/jour/article/view/181> (дата обращения: 29.10.2024).
7. Круглова, И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Круглова Ирина Викторовна. — М., 2007. — 27 с.
8. Кулагин, Д. Ю. Цифровой наставник в системе внутришкольного повышения квалификации [Электронный ресурс] / Д. Ю. Кулагин, Н. Н. Пустоваченко // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2023. — № 4 (20) / декабрь. — С. 25-35. — URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2023/26dec2023/kvo403/> (дата обращения: 30.10.2024).
9. Медведев, Я. В. Развитие феномена «наставничество» в педагогической науке и практике / Я. В. Медведев // Человек и образование. — 2021. — № 4. — С. 150-156.
10. Нерадовская, О. Р. Использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества для развития профессионализма педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Нерадовская Ольга Рамазановна. — Томск, 2018. — 24 с.
11. Пеша, А. В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века [Электронный ресурс] / А. В. Пеша, Е. В. Евплова // Педагогика и просвещение. — 2020. — № 3. — URL: https://nbpublish.com/library/read_article.php?id=33247 (дата обращения: 31.10.2024).
12. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации, Профессионального союза работников народного образования и науки Российской Федерации от 21.12.2021 года № АЗ-1128/08/657 «О направлении методических рекомендаций по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях» [Электронный ресурс] // Электронный фонд

- правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/350611183> (дата обращения: 31.10.2024).
13. Подольская, Т. А. Представления об обратной связи у участников образовательного процесса [Электронный ресурс] / Т. А. Подольская, Е. С. Чепурнова // Вестник практической психологии образования. — 2024. — Т. 21. — № 3. — С. 77-83. — URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n3/Podolskaya_Chepurnova (дата обращения: 04.11.2024).
14. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15.12.2022 года № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174» [Электронный ресурс] // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/> (дата обращения: 05.11.2024).
15. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25.12.2019 года № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/564232795> (дата обращения: 03.11.2024).
16. Трапицын, С. Ю. Исследование мотивации педагогов к наставнической деятельности в школах (на примере Санкт-Петербурга) / С. Ю. Трапицын [и др.] // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29. — № 2. — С. 96-111.
17. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. — 2-е изд, перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
18. Чагина, А. В. Активное наставничество и эмпатия российских учителей [Электронный ресурс] / А. В. Чагина, А. А. Максименко, Т. Л. Крюкова // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2024. — Т. 17. — № 4. — С. 112-127. — URL: <https://doi.org/10.11621/TEP-24-15> (дата обращения: 03.11.2024).
19. Эпова, Н. П. Региональный методический актив: подходы к формированию и обеспечению деятельности / Н. П. Эпова // Педагогический ИМИДЖ. — 2024. — Т. 18. — № 1 (62). — С. 104-122.
20. Kardos, S. M. New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity / S. M. Kardos, S. M. Johnson // Journal of Educational Change. — 2010. — Vol. 11. — Pp. 23-44.

21. Ritchie, K. C. Exploring teachers' emotions in Eastern Canada: Understanding positive, neutral and negative experiences [Electronic resource] /

K. C. Ritchie [et al.] // Social Sciences & Humanities Open. — 2023. — Vol. 8. — Issue 1. — URL: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100674> (accessed 30.10.2024).

Информация об авторе

Валерия Павловна Вейдт

Кандидат педагогических наук, проректор по научно-методической работе, Калининградский областной институт развития образования

Information about the author

Valeriya P. Veidt

Candidate of pedagogic sciences, vice-rector for scientific and methodological work, Kaliningrad Regional Institute of Education Development

Статья поступила в редакцию 06.11.2024;
одобрена после рецензирования 28.11.2024;
принята к публикации 24.12.2024.

The article was submitted 06.11.2024;
approved after reviewing 28.11.2024;
accepted for publication 24.12.2024.