

УДК 378.14

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ, ВИДЫ И ФУНКЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

М. И. Алдошина

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

Поступила в редакцию 28 февраля 2023 г.

**Аннотация:** современный уровень развития цивилизации и российского общества требует мобильных, активных, интеллигентных, прагматичных, культурных и ответственных педагогов, что детерминирует необходимость качественного профессионально-педагогического образования и осмысления механизмов его повышения. В статье рассматривается значимая для педагогики высшего образования проблема наставничества в профессионально-педагогической деятельности в эпоху цифровой трансформации, дается дефиниция понятия, его структура, предлагается авторская трактовка. Определены проблемы и перспективы дальнейшего развития наставничества в университете и после его окончания для молодых педагогов в разных формах. Проведенное автором исследование востребованности и эффективных форм наставничества с позиции будущих педагогов до и после первой производственной практики в университете подтверждает основные теоретические посылы автора.

**Ключевые слова:** профессиональное образование педагога, цифровизация, наставничество, структура наставничества, формы наставничества.

**Abstract:** the current level of development of civilization and Russian society requires mobile, active, intelligent, pragmatic, cultural and responsible teachers, which determines the need for high-quality professional and pedagogical education and understanding the mechanisms for its improvement. The article deals with the problem of mentoring in professional and pedagogical activity, which is significant for the pedagogy of higher education in the era of digital transformation, defines the concept, its structure, and suggests its author's interpretation. The author defines the problems and prospects of further development of mentoring at the university and after graduation for young teachers in various forms. The author's study of the relevance and effective forms of mentoring from the perspective of future teachers before and after the first internship at the university confirms the main theoretical premises of the author.

**Key words:** teacher's professional education, digitalization, mentoring, mentoring structure, mentoring forms.

**Введение.** Смена технологических укладов, преобразования политических и социально-экономических ориентиров развития общества, культуры и образования актуализируют посыл американского физика М. Каку о том, что «действующая система образования готовит специалистов прошлого» [1, с. 76]. Это подчеркивает не только ее традиционность, но и парадигмальную востребованность анализа в контексте социокультурной ситуации конца первой четверти XXI в. Исследователи отмечают, что «сетевые» представители поколения Z принципиально отличаются от предыдущих поколений молодежи эры цифровизации: жизнь в сети включает освоение не только новостного и развлекательного контента, но и реализацию запроса оказания услуг (доставка, торговля, коммуникация, оформление документов и т.п.).

Важным становится ответ на вопрос о будущем Человека в соотношении с техникой, машиной, искусственным интеллектом. «Апокалиптический сценарий описан еще К. Марксом, иллюстрирует безлюдное, автоматизированное общество с массой устройств, выполняющих мелкие (наверняка, саморазвивающиеся и самоуправляемые) процессы. Человек постепенно утрачивает контроль, что приводит к функциональному регрессу и исчезновению его, как физического вида» [2, с. 129].

Многими исследователями подчеркивается, что в цифровой социализации на изломе цивилизационных, социокультурных, мировоззренческих и возрастных противоречий рядом с растущими детьми нет уважаемого, контролирующего наставника, педагога. Значимость образования у представителей поколения Z падает (о чем свидетельствует также и уменьшение количества поисковых запросов на тему образования с 52 % до 37 %

(по данным Google)). Кроме того, «сегодня педагогу, чтобы быть востребованным в профессии и успешно реализовать свой профессионально-личностный потенциал, необходимо уметь быстро адаптироваться к новым условиям деятельности, обладать способностью гибко реагировать на образовательные ситуации, ...обеспечивать условия для развития способностей студентов» [3, с. 6].

**Теоретический анализ проблемы.** Наставничество исторически соотносится с понятием «наставлять на путь истинный». Иными словами, педагогическая ответственность сопряжена с оказанием помощи на протяжении всей жизни человека в отыскании и должном прохождении жизненного пути. Это наполняет дополнительным смыслом прямой перевод с греческого слова «педагог» как «детоводитель». В. И. Даль определяет наставление как «руководство, инструкцию, наказ», а «настаивать» – как «стоять на своем» [4, с. 474]. В иных словарях слово «наставлять» напрямую связано с понятиями «воспитывать», «поучать», «руководить», «научать кого-то чему-то хорошему» [5, с. 404].

В национальном проекте «Образование» предполагается к 2024 г. охватить не менее 70 % российских педагогов в возрасте до 35 лет различными формами педагогической поддержки и профессионального сопровождения в первые три года работы по специальности, что актуализирует проблему институализации наставничества [6, с. 133].

В специальной литературе по проблеме можно выделить несколько контекстуальных групп ее анализа: необходимость специального сопровождения профессионально-педагогической деятельности на этапе адаптации в ней (Т. Ю. Андрущенко, Н. Н. Горелова, М. В. Игонина, А. А. Марголис и др.), форма введения современного специалиста в педагогическую деятельность (А. П. Глухов, Е. А. Дудина, И. О. Кириллова, И. В. Круглова, Е. М. Новикова, Ю. М. Стаховская), проблемы и перспективы адаптации молодого педагога и эффективного наставничества (С. Г. Косарецкий, Ф. Красборн, Е. Ленская, М. А. Пинская, А. А. Пономарева, М. Р. Хуснутдинова), место и роль наставничества в системе непрерывного образования (Е. Р. Грязнова, Н. В. Локтюхина, О. В. Ройтблат, Н. Н. Суртаева, Е. В. Филатова). Отдельную исследовательскую группу составляют работы по духовно-нравственному и религиозному наставлению молодежи отцами церкви (Лука Войно-Ясенецкий, Тихон Воронежский, Сергей Радонежский, Савва Сторожевский) и исследователями (В. О. Гусакова, В. И. Слободчиков, И. А. Соловцова, Е. Н. Трубецкой).

С позиции историко-педагогического анализа сути и происхождения наставничества можно констатировать, что оно возникло тысячи лет назад с появлением человека современного вида. У всех ранних народов существовал обряд посвящения, инициации (испытание юноши и определение статуса его взрослости), сопровождаемый и организуемый наставником поэтапно и строго регламентировано. В процессе инициации юноша публично демонстрировал уровень физической и военной подготовленности, а также пригодности к традиционному виду деятельности, ответственному поведению и выполнению религиозных, наследственных, административных и иных обязанностей, продолжению рода и созданию семьи. Уже в те давние времена деятельность наставников в обрядах инициации по своей сути была деятельностью педагогической, а сами наставники являли собой образцы опыта педагогического наставничества. Традиционно педагогическая деятельность, понимаемая как передача структурированного и специально отобранного социокультурного опыта от старшего поколения младшему, включает мировоззренческие, поведенческие, социализирующие, образовательные и профессионально-деятельностные наставления и сопровождение педагога, вписывается в классическую схему педагогического процесса (отношение – деятельность – общение).

В истории Российской империи наставничество ассоциируется с яркими представителями воспитателей наследников династии Романовых со времен Екатерины Великой (наставником ее внука Александра был известный правовед Фредерик Лагарп). Широко известны также практики религиозного наставничества в царской России и значимость религиозных наставлений для формирования высших личностных качеств и характеристик наставляемого. Советский период развития государственности (особенно начиная с 50-х гг. XX в.) породил новый – производственный – тип наставничества как способ передачи профессионального (технологического) мастерства от мастера к молодому рабочему. Производственное наставничество понималось как «шефство опытных передовых работников над учащимися и молодыми рабочими, пришедшими в трудовой коллектив» [7, с. 162]. В 60–70-е гг. прошлого столетия зародилось педагогическое наставничество и широко распространилось в практике адаптации молодых педагогов к профессионально-педагогической деятельности. В советской образовательной практике существовала традиция назначать молодым педагогам, пришедшим на работу в школу по окончании вуза, наставника, который

посещал и анализировал уроки и воспитательные дела, разбирая сложности взаимодействия с учениками, коллегами и родителями, давал личные и профессиональные советы по всем интересующим вопросам.

В настоящее время наставничество применимо к области кадровых технологий, таких как коучинг, менторство, репетиторство.

Нами наставничество понимается как целенаправленная профессионально-педагогическая деятельность по содействию молодому специалисту во вхождении в профессиональную сферу и самоопределении в ней. Данная трактовка является универсальной и применима, в том числе, к педагогической деятельности. Схематически функционал наставничества можно представить в виде последовательности звеньев:

1) обнаружение, т.е. выделение эффективного профессионально-педагогического опыта, его осмысление и интериоризация наставником;

2) адаптация, т.е. осмысление возможностей и особенностей использования опыта в условиях профессионально-педагогической деятельности наставляемого;

3) передача, т.е. трансляция наставником ценности, знания, навыка, опыта, отношения ученику;

4) усвоение, т.е. принятие ценности, знания, навыка, опыта, отношения учеником;

5) присвоение, т.е. совместное с наставником и личностное осмысление опыта, полезности его применения в собственной практике профессиональной деятельности и профессионального поведения;

6) использование, т.е. применение и обогащение (приращение) опыта учеником, его осмысление и рефлексия;

7) распространение, т.е. диссеминация усвоенного опыта другим молодым педагогам.

Данная схема условна, но она позволяет выделить смыслообразующие элементы наставничества в профессионально-педагогической деятельности:

– взаимность и доверительность отношений, их наполненность и мотивированность на взаимодействие наставника и ученика;

– преимущества ролевого, содержательного, поведенческого, профессионального роста и развития обоих участников;

– регулярная коммуникация и взаимодействие наставника и наставляемого.

Распространенным является определение наставничества как «дидактических отношений между опытным наставником и менее опытным подопечным, которые характеризуются взаимным доверием и направлены на облегчение обучения и

развития подопечного, реализуемое в разных контекстах и, как следствие, в разнообразных формах наставничества: формальное / неформальное наставничество, наставничество сверстников, каскадное наставничество, групповое наставничество, наставничество в сетях, электронное наставничество и реверсивное наставничество» [8, с. 209].

Предпринятый нами теоретический анализ позволяет выделить три основных вида наставничества в педагогической деятельности.

Образовательное (ученическое) наставничество (репетиторство, ученичество) – включает педагогическую деятельность по трансляции, методической обработке, технологической детализации материала. Результатом такого наставничества является интеллектуальный рост наставляемого. Когнитивистские основы модели акцентируют внимание на акселерации мыслительных процессов, компетенциях в обработке информации, качестве и скорости мыслительных операций, адаптации к индивидуальным особенностям ученика, активизации мышления и организации метапознания в рамках индивидуального образовательного маршрута.

Компетентностное (тьюторское) наставничество (тьюторство, мастеринг) – достаточно распространенная практика научения действию, компетенции, обновлению деятельности. В данной модели наставничества «работают» не только бихевиористские идеи (стимул – реакция, демонстрация образца – повторение действия), но и ролевые изменения, когда ученик не только усваивает компетенцию, продемонстрированную наставником, но и наставник организует рассмотрение и анализ ситуации (посредством case-study, деятельности коллег, в медиапространстве, в сети «Интернет», в литературе) в роли судьи, фасилитатора, руководителя, проводника, тренера.

Воспитательное (менторское) наставничество (менторство) более всех иных напоминает инициации и религиозные практики. Наставничество подобной формы предполагает комплексное развитие подопечного, а механизмы межличностного общения и взаимодействия дополняются смыслопоисковыми и рефлексивными. В таком случае наставник актуализирует «самостроительство» (термин К. Д. Ушинского) молодого педагога, стимулирует внутренний личностный поиск смысла, роли, значения, выводов.

**Методы и организация исследования.** Для определения значимости наставничества и степени осознанности необходимости наставлений начинающим педагогам со стороны опытных пре-

подавателей мы провели исследование отношения к наставничеству как виду педагогической деятельности у 110 студентов 3 курса очной и заочной форм обучения направления подготовки «Педагогическое образование» (профили «История», «Технология», «История и Обществознание», «Технология и Экономика») ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева». Все студенты проходили производственную педагогическую практику, которая рассматривалась нами как формирующий эксперимент. В ее ходе во взаимодействии со студентами использовались все выделенные нами выше виды наставничества. Исследование до начала и после окончания практики включало тестирование

по методике «Уверенность в себе» С. Рейдаса. По окончании практики студентам были предложены также «Опросник самоорганизации деятельности» Е. Ю. Мандриковой и авторская анкета для определения отношения будущих педагогов к наставничеству.

**Результаты и их обсуждение.** С помощью теста С. Рейдаса установлены положительная динамика уверенности студентов в ходе производственной практики (табл.), понимание ими необходимости сопровождения наставником их практической деятельности и проектирование его продолжения в будущем, а именно в первый год самостоятельной профессиональной деятельности в школе.

Т а б л и ц а

*Результаты исследования динамики уверенности студентов в ходе производственной практики на основе теста «Уверенность в себе» С. Рейдаса*

Уровни уверенности	Набранные по тесту баллы	Констатирующий этап эксперимента (до начала производственной практики)		Формирующий этап эксперимента (после производственной практики)	
		абс. число	% от выборки	абс. число	% от выборки
Неуверен в себе	0–24	11	10,0	4	3,6
Скорее не уверен, чем уверен	25–48	20	18,2	18	16,4
Среднее значение уверенности	49–72	35	31,8	42	38,2
Уверен в себе	73–96	33	30,0	43	39,2
Слишком уверен (самоуверен)	97–120	11	10,0	3	2,6
Итого (человек)		110	100	110	100

Примечание:  $\chi^2_{0,05} < \chi^2_{эмп}$  ( $\chi^2_{эмп} = 6,78$ ). Статистически достоверные различия между частотными распределениями результатов на констатирующем и формирующем этапах эксперимента выявлены.

Из таблицы следует, что полная неуверенность в себе на «выходе» из эксперимента стала встречаться реже на 6,4 %, чем до начала производственной практики, а уровень «Уверен в себе» стал встречаться у студентов чаще на 9,2 %. При этом самоуверенность как крайняя форма уверенности в себе, свойственная юности, стала менее распространенной (на 7,6 %). Скорее всего, данный уровень характеризует индивидуальность отдельных студентов, но не их отношение к деятельности как таковой.

Тем не менее почти все практиканты (в том числе уверенные в себе) единодушно отметили важность наставнического сопровождения будущих педагогов, признавая слабую сформированность у себя компетенций общеразвивающего и профессионального тайминга, планирования рабочего дня, урочной и внеурочной деятельности,

организации разнообразных видов учебных занятий и воспитательных дел, ответственного отношения к собственному рабочему времени, коммуникации с коллегами, родителями, воспитанниками, руководством образовательной организации. Студентами были одобрены все три вида наставничества. Большинство (45,5 % опрошенных) отмечали востребованность образовательной и компетентностной форм наставничества. Студенты положительно оценили плановость их организации и зафиксировали динамику собственных позитивных изменений. 25,5 % практикантов отметили значимость самоорганизации и необходимость настойчивого целеустремленного продвижения в профессиональной сфере, что помогло им осознать их наставники на практике. 18,2 % участников отметили важность развития профессиональных компетенций, востребованных и в иных сферах деятельности, т.е. универсальных компетенций (soft skills), вырабатывать которые помогает педагогическая деятельность. Воздержались от высказывания своего мнения 10,8 % обучающихся.

**Выводы и заключение.** Таким образом, наставничество выступает важным видом профессионально-педагогической деятельности, характеризует взаимовыгодное и разнонаправленное профессиональное взаимодействие разных видов (ученическое, тьюторское, менторское), основанное на доверительных отношениях и эффективное для всех участников. Проведенное исследование отношения к наставничеству будущих педагогов выявило их интерес к данному виду педагогической деятельности опытных преподавателей вуза, понимание разнообразия и предпочтительности разных форм наставничества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алдошина М. И. Тенденции и проблемы современного профессионально-педагогического образования в университете / М. И. Алдошина // Образование и общество. – 2022. – № 6(137). – С. 75–81.
2. Хангельдиева И. Г. Общество 5.0 и образование : перспективы и предостережения / И. Г. Хангельдиева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1, № 1. – С. 123–140. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-82-123-140.
3. Ендовицкий Д. А. Год педагога и наставника : миссия преподавателя высшей школы / Д. А. Ендовицкий // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 1. – С. 5–11.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – Москва : Русский язык, 2002. – С. 474.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Азъ Ltd, 1992. – С. 404.
6. Марголис А. А. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов / А. А. Марголис, Е. В. Аржанных, М. Р. Хуснутдинова // Вопросы образования. – 2019. – № 4. – С. 133–159. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-133-159. – EDN LYKQWU.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.
8. Мачехина О. Н. Реверсивное наставничество как проблема и перспективная образовательная технология / О. Н. Мачехина, Е. П. Морозова // Известия Российской академии образования. – 2023. – № 1. – С. 208–222.

*Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева*

*Алдошина М. И. – доктор педагогических наук, профессор, и.о. зав. кафедрой технологии и предпринимательства, директор центра взаимодействия с Российской академией образования*

*E-mail: maraldo57@mail.ru  
Тел.: 8 (909) 228-13-35*

*Orel State University named after I. S. Turgenev  
Aldoshina M. I. – Dr. Habil. in Pedagogical Sciences, Professor, Acting Head of the Department of Technology and Entrepreneurship, Director of the Center for Interaction with the Russian Academy of Education*

*E-mail: maraldo57@mail.ru  
Tel.: 8 (909) 228-13-35*