

# ОБЩЕЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.08

DOI 10.23951/2307-6127-2018-2-70-75

## КАКИМ ДОЛЖЕН БЫТЬ ПЕДАГОГ-НАСТАВНИК: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*С. И. Поздеева*

*Томский государственный педагогический университет, Томск*

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск*

Приведены результаты анкетирования студентов заочного отделения факультета дошкольного и начального образования Томского государственного педагогического университета, в рамках которого выяснялось отношение респондентов к проблеме организации наставничества в образовательных учреждениях. Выясняется, какие факторы влияют на то, чтобы молодой педагог остался в профессии; какие формы работы с молодыми педагогами используются чаще всего; какими профессионально-личностными качествами должен обладать педагог-наставник. Делается вывод, что мнения респондентов о качествах наставника позволяют сгруппировать их в психологический «треугольник противостояния» (эмпатия, коммуникабельность, требовательность) и педагогический «треугольник взаимодополнительности» (опыт, умение учить, исследовательские качества). На основании этого делается вывод о том, что деятельность педагога-наставника представляет соорганизацию разных моделей организации совместной деятельности с подопечным: авторитарной, лидерской, партнерской.

**Ключевые слова:** анкетирование, молодой специалист, наставник, сопровождение, совместная деятельность, качества наставника.

В настоящее время актуальной для образовательных учреждений стала организация наставничества как сопровождение молодых специалистов в школе, детском саду, учреждении дополнительного образования детей. Эта проблема интересна с точки зрения развития профессионализма педагога инновационной школы в контексте концепций образовательных инноваций и открытого профессионализма учителя [1–4]. В связи с этим интересно выяснить отношение педагогов к проблеме наставничества. С этой целью в июне 2017 г. было проведено анкетирование 81 педагога, в рамках которого выясняли: 1) какие факторы влияют на то, чтобы молодой педагог остался в профессии; 2) какие формы работы с молодыми педагогами используются в образовательном учреждении (ОУ); 3) какими качествами должен обладать педагог-наставник. Респонденты: студенты отделения заочного образования (ОЗО) (бакалавры, магистры) факультета дошкольного и начального образования Института психологии и педагогики Томского государственного педагогического университета (ТГПУ).

Отвечая на первый вопрос анкеты «Что, на Ваш взгляд, нужно, чтобы пришедший в школу молодой педагог остался в ней работать?» (разрешалось не более трех вариантов ответов из предложенных), респонденты выбрали следующие факторы:

– достойная зарплата – 55 выборов (68 % ответивших);

- методическая помощь – 46 выборов (57 % опрошенных);
- адаптация в коллективе – 37 выборов (46 % опрошенных);
- помощь не только официального наставника, но и других коллег – 27 выборов (33 %);
- разумные требования администрации – 25 выборов (31 %).

Как видно, решающим фактором, по мнению респондентов, является достойная заработная плата, на втором месте – своевременная эффективная методическая помощь молодому специалисту (другими словами, ему надо хорошо платить и хорошо помогать). На взгляд авторов, здесь есть некий диссонанс: достойная зарплата означает, что школа (государство) достаточно высоко оценивает профессиональный, в том числе методический, уровень молодого специалиста (во многом это так называемая авансированная оценка), но и одновременно с этим образовательная организация должна настойчиво помогать молодому специалисту. На третьем месте по важности оказался такой психологический фактор, как адаптация в коллективе: это говорит о том, что профессиональные межличностные отношения становятся тем фоном, который благоприятствует (или, наоборот, мешает) погружению специалиста в новую профессиональную среду. Из личных бесед с молодыми педагогами часто приходится слышать, что они согласны работать в не очень перспективной школе (районе), лишь бы был хороший коллектив. Итак, три фактора – материальный, методический и психологический – выступают определяющими для закрепления молодого педагога в профессии. Остальные два фактора получились примерно равными по объему и занимают последние места в рейтинге. В качестве своих вариантов респонденты предложили: интерес к педагогической деятельности, возможность развиваться, самовыражаться, реализовывать собственные проекты и методики.

Отвечая на второй вопрос анкеты «Организовано ли в Вашей школе наставничество? Если да, то в каких формах?», респонденты указали следующие формы организации наставничества в ОУ (варианты ответов предлагались):

- индивидуальные консультации – 33 выбора (41 %);
- показательные уроки для молодых педагогов – 22 выбора (27 %);
- школа молодого учителя – 14 выборов (17 %);
- методическое объединение наставников – 12 выборов (15 %);
- конкурсы молодых педагогов – 11 выборов (11 %).

Как видно из ответов, самыми популярными являются индивидуальные консультации с более опытным педагогом (официальным наставником или другим учителем) и показательные уроки опытных коллег для молодых, которые последние воспринимают как эталон для своей деятельности. Школы молодого учителя (воспитателя) существуют не во всех ОУ: если же они есть, то эта форма обязательно предполагает как показательные уроки наставников, так и отчетные уроки молодых. Конкурсы молодых педагогов – относительно новая форма, кроме того, они не всегда проводятся в конкретном ОУ, чаще – на уровне района, города и поэтому отмечены немногими респондентами. Что касается методического объединения наставников, то эта управленческая структура тоже существует не во всех ОУ, так как требует единой линии (идеологии, концепции) в понимании наставничества и работы сплоченной команды наставников. Примечательно, что 11 человек не ответили на вопрос, а еще 11 написали, что в их ОУ наставничество не организовано (или есть «только на бумаге»). Это означает, что примерно 27 % респондентов не могут ничего сказать о реальных формах организации наставничества в ОУ. В качестве своего варианта ответа были предложены следующие единичные формулировки: индивидуальный наставник, духовник, кураторство, супервизия трудных случаев.

Вопрос о профессионально-личностных качествах педагога-наставника в анкете был открытым, поэтому ответы на него были очень разнообразны. Они были сгруппированы следующим образом. 1-я группа качеств: доброжелательность, отзывчивость, понимание другого человека (эмпатия) – 23 человека. 2-я группа качеств: ответственность, требовательность, настойчивость, честность, справедливость, умение оценивать – 19 человек. 3-я группа качеств: коммуникабельность, толерантность, диалогичность, открытость, умение слушать – 13 человек. 4-я группа качеств связана с умением учить другого человека, делиться своим опытом, объяснять, помогать устранять ошибки, с заинтересованностью в успехе другого человека – 12 человек. 5-я группа связана с наличием достаточного педагогического опыта, наличием хорошей методической базы, профессионализмом, компетентностью – 12 человек. 6-я группа – исследовательские качества: наблюдательность, креативность, гибкость, мобильность, внимательность – 8 человек.

Как видно из приведенного списка, лидируют качества, связанные с эмпатией, т. е. психологической готовностью принимать и помогать другому, откликаться на его просьбы (это качество отметили 28 % респондентов). На взгляд авторов, эти качества создают психологическую базу наставничества: если человек ею не владеет, он никогда не будет наставником. С другой стороны, речь идет о педагогическом наставничестве, и вроде бы каждый педагог, работающий с детьми, должен быть доброжелательным и отзывчивым. По мнению авторов, для педагога-практика эмпатийность часто становится вынужденным профессиональным качеством (профессия заставляет быть таким, иначе не состоится процесс обучения) в противовес эмпатии как личностной характеристики человека. Значит, хорошим наставником становится человек, для которого эмпатия – не просто личностная особенность, но и отношение не только к профессии, но и к жизни вообще. Человек, которому это не свойственно, не проявит инициативу в наставничестве, а если заставляют, найдет способ, как этого избежать.

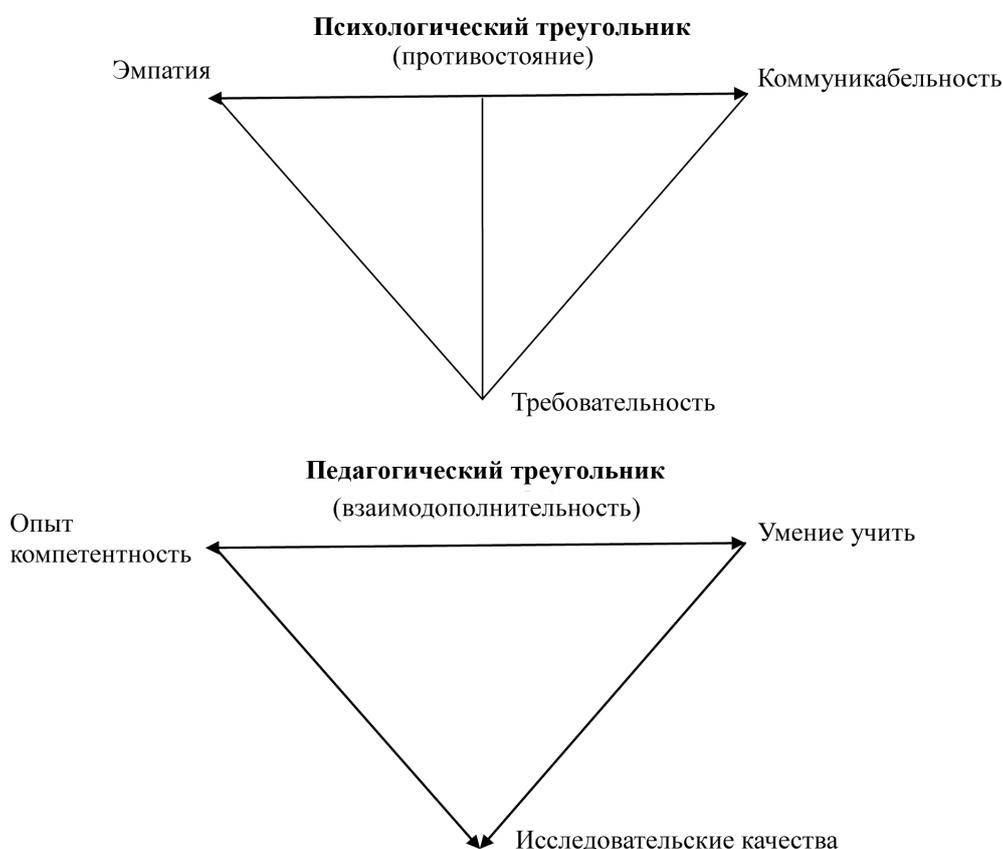
Интересно, что примерно столько же человек (23 %) выбрали качества, которые можно считать условно полярными эмпатии: требовательность, настойчивость, умение оценивать. Если в первом случае можно зафиксировать полюс диалогичности, то во втором – полюс авторитарности, причем они практически уравновешены. Можно выдвинуть предположение, что профессионально-личностные качества педагога-наставника представляют собой взаимодополнительность качеств, характерных для авторитарной модели организации совместной деятельности [5] с позицией руководителя в закрытом совместном действии с подопечными и партнерской модели с позицией организатора-участника открытого совместного действия. В свою очередь, эти качества проявляются в конкретных профессиональных действиях наставника, а не просто «уживаются» в одном человеке.

Следующие три группы качеств получили примерно одинаковое количество выборов (15 %): коммуникабельность, наличие достаточного практического опыта и квалификации, умение учить другого. Если эмпатия составляет психологическую основу наставничества, то коммуникабельность (группа коммуникативных качеств) обеспечивает продуктивность взаимодействия наставника и подопечного. Понятно, что наставник должен иметь достаточный педагогический опыт и быть учителем-мастером, но при этом надо уметь учить другого: не ребенка, а взрослого человека со своими жизненными установками, ценностями, со своим видением профессии. С одной стороны, это умение доступно объяснять, что и как надо делать, указывать на ошибки и помогать их устранять (о чем и пишут респонденты), с другой – делать из подопечного не просто копию себя по принципу «Делай как я, повторяй за мной», а специалиста со своей профессиональной колеей, а это уже другой способ обучения. В первом случае это культурный авторитаризм, во втором – тактика сопровождения на основе лидерства и партнерства (обращенного и открытого совместного действия).

И, наконец, исследовательские качества, отмеченные наименьшей группой респондентов (10 %), позволяют осуществлять именно тактику деятельностного сопровождения, так как в авторитарной модели совместной деятельности эти качества для наставника избыточны: все сводится к показу и контролю. Хороший наставник не столько контролирует, сколько наблюдает за деятельностью своего подопечного, точнее, за тем, как его «ученик» организует совместную деятельность с детьми, родителями, коллегами, какими приемами в ее организации овладевает, какие профессиональные умения у него формируются и какие новые качества он приобретает. Получается, что исследовательские качества сопровождают приобретение и собственного практического опыта, и опыта обучения другого взрослого.

Выделенные шесть групп качеств наставника можно представить в виде двух треугольников (см. рисунок). Первый треугольник назван треугольником противостояния, так как эмпатия и коммуникабельность «борются» с требовательностью, а второй – треугольником взаимодополнительности, так как профессиональный опыт и умение учить других сопровождаются исследовательскими качествами педагога. Первый треугольник психологический, второй – педагогический.

Для каждой модели организации совместной деятельности [5] выделяется диада качеств (первое – из психологического треугольника, второе – из педагогического). Авторитарная модель: требовательность и опыт; лидерская модель: коммуникабельность и умение учить другого; партнерская модель: эмпатия и исследовательские качества. Исходя из количества выборов качеств наставника, согласно результатам анкетирования, авторитарная и партнерская модель получили одинаковый коэффициент (31), а лидерская – чуть меньше (25).



Систематизация профессионально-личностных качеств педагога-наставника

Это говорит о том, что частота выбора респондентами авторитарной и партнерской моделей организации совместной деятельности наставника и подопечного объясняется их популярностью, а лидерская модель занимает промежуточное положение и может рассматриваться как промежуточный этап на переходе от закрытого совместного действия к открытому [6, 7]. С другой стороны, разнообразие и диады качеств педагога-наставника говорят о том, что это совершенно особый тип профессиональной деятельности, строящийся на организации разных моделей взаимодействия. По словам Л. Г. Петерсон [8], такой уровень подготовки педагога можно определить как углубленный. Именно механизмы такой организации (взаимодополнительности) могут стать предметом дальнейших исследований.

*Работа выполнена в рамках госзадания Министерства образования и науки РФ № 27.7674.2017/БЧ.*

### Список литературы

1. Поздеева С. И. Особенности гуманитарного управления инновациями для становления профессионализма педагога начальной школы // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2013. Вып. 9 (137). С. 194–196.
2. Поздеева С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 1 (166). С. 88–90.
3. Поздеева С. И. Инновационное развитие современной начальной школы: построение открытого совместного действия педагога и ребенка. Томск, 2013. 168 с.
4. Pozdeeva S. I. Participation of Primary School Teachers in Educational Innovations as the Groundwork for Their Professional Development: Organization and Management // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2017. Vol. 677. Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations (LCTI 2017). P. 28–36. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6_4).
5. Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. 41 с.
6. Plotnikova N. N., Pozdeeva S. I. Forms of organizing collective educational activity in primary school // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 214 (5 December 2015). P. 51–58.
7. Pozdeeva S. I. The collaborative teacher pupil activity as a condition of children communicative competence development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 206. P. 333–336.
8. Петерсон Л. Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...» // Построение непрерывной сферы образования. М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2007. 448 с.

**Поздеева Светлана Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 43, Томск, Россия, 634034). E-mail: [svetapozd@mail.ru](mailto:svetapozd@mail.ru)

*Материал поступил в редакцию 22.03.2018.*

DOI 10.23951/2307-6127-2018-2-70-75

### WHAT THE TEACHER-MENTOR SHOULD BE: THE RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH

*S. I. Pozdeeva*

*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation*

*National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation*

The article describes the results of questioning of students of the faculty of preschool and primary education. The aim of the research is to clarify the attitude of respondents to the issue of supervision practice in educational organizations. Supervision is interpreted as a

methodological and active support that contributes not only to adaptation in the profession but also to professional and personal development. The author finds out what factors influence the decision of the teacher to stay in profession; what forms of work with young specialists are used most often; what qualities must the teacher-instructor have. It turns out that the main positive factors are: high salary, organization of methodological support, team adaptation. Individual consultations and exemplary lessons of experienced colleagues are the most used forms of support work with young specialists. Respondents' opinions about the qualities of a mentor can be grouped into two "triangles": the psychological "triangle of confrontation" (empathy, communicability, exactness) and pedagogical "triangle of complementarity" (professional experience, ability to learn, research qualities). Finally, the author clarifies that supervision is a co-organization of different models of interaction with the ward (authoritarian, leadership, partnership), in which a mentor can be a head, a leader and a partner in cooperation with a young specialist depending on the goals and content of supervision.

**Key words:** *questioning, young specialists, mentor, supervision, cooperation, mentor's qualities.*

### References

1. Pozdeeva S. I. Osobennosti gumanitarnogo upravleniya innovatsiyami dlya stanovleniya professionalizma pedagoga nachal'noy shkoly [The humanitarian features of innovation for the teacher competence formation at primary school]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2013, vol. 9 (137), pp. 194–196 (in Russian).
2. Pozdeeva S. I. Razrabotka kontseptsii otkrytogo professionalizma pedagoga kak issledovatel'skaya zadacha [Development of the concept of open professionalism of a teacher as a research problem]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2016, vol. 1 (166), pp. 88–90 (in Russian).
3. Pozdeeva S. I. *Innovatsionnoye razvitiye sovremennoy nachal'noy shkoly: postroyeniye otkrytogo sovmestnogo deystviya pedagoga i rebenka* [Innovative development of modern elementary school: creation of open joint action of the teacher and child]. Tomsk, 2013. 168 p. (in Russian).
4. Pozdeeva S. I. Participation of Primary School Teachers in Educational Innovations as the Groundwork for Their Professional Development: Organization and Management. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2017, vol. 677, pp. 28–36; Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations (LKTI 2017). URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6_4).
5. Prozumentova G. N. *Shkola sovmestnoy deyatel'nosti. Eksperiment: razvitiye tseli vospitaniya i issledovatel'skoy deyatel'nosti pedagogov shkoly* [School of joint activities. Experiment: the development objectives of education and research activities of the teachers of the school]. Tomsk, 1994. 41 p. (in Russian).
6. Plotnikova N. N., Pozdeeva S. I. Forms of organizing collective educational activity in primary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 214 (5 December 2015), pp. 51–58.
7. Pozdeeva S. I. The collaborative teacher pupil activity as a condition of children communicative competence development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 206, pp. 333–336.
8. Peterson L. G. Deyatel'nostnyy metod obucheniya: obrazovatel'naya sistema "Shkola 2000..." [Activity educational approach: educational system "School 2000..."]. *Postroyeniye nepreryivnoy sfery obrazovaniya* [Building a continuous education]. Moscow, APK I PPRO, UMTs "Shkola 2000..." Publ., 2007. 448 p. (in Russian).

**Pozdeeva S. I.**, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050). E-mail: [svetapozd@mail.ru](mailto:svetapozd@mail.ru)