

Научно-теоретическая статья
УДК 378.14
DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.03

ПЕДАГОГ-НАСТАВНИК: ЛИШНЯЯ НАГРУЗКА ИЛИ РЕСУРС ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ?

*Татьяна Николаевна Ле-ван*¹ ✉, *Ольга Александровна Шиян*²,
*Анна Николаевна Якшина*³

^{1,2,3} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

¹ levantn@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

² shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

³ yakshinaan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>

Аннотация. Наставничество — форма совершенствования профессиональных кадров, которая имеет долгую историю, но в современном контексте подготовки и повышения квалификации педагогов должна быть осмыслена иначе. Актуален пересмотр подходов к организации наставничества для решения задач трансформации системы образования (новые образовательные стандарты, изменение социального контекста профессиональной подготовки и труда педагогов, обсуждение национальной системы учительского роста). Цель статьи — на примере профессиональной поддержки дошкольных педагогов обсудить установки и форматы наставничества в этом контексте: не передача опыта, а помощь в поиске собственных способов решения профессиональных задач; не контроль и оценка соответствия стандартизированным критериям, а совместная рефлексия практики; не обучение, а содействие саморазвитию — и представить разработанную на основе теоретического анализа модель компетенций наставника студентов педагогических вузов и работников образовательных организаций вне зависимости от их стажа. Обсуждается вопрос о том, может ли наставническая деятельность быть развивающей не только для подопечного, но и для самого наставника. Исследование проведено в рамках компетентностного

и рефлексивно-деятельностного подходов. Используются теоретические методы анализа, обобщения и моделирования. Разработанная модель включает три уровня компетенций: метакомпетенции (мышление, умение выстраивать взаимодействие и др.), общие профессиональные компетенции (умение наблюдать, ставить задачу развития, совершать пробу и рефлексировать свой вклад в действия детей или взрослых и др.), специфические компетенции (чувствительность к противоречиям, дивергентное мышление, эмпатия, умения продуктивно взаимодействовать в позициях «на равных», возвращать развивающую обратную связь, создавать ситуацию самостоятельного открытия). Предложенные в статье решения имеют практическую значимость для становления обновленной системы наставничества в образовательных организациях с учетом современных задач развития качества образования. Перспективой применения результатов исследования обозначена разработка системы оценки и программы развития профессиональных компетенций наставников.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогическая поддержка, профессиональное развитие, наставничество, менторинг, фасилитация, наставник, тьютор, коуч

Благодарности: работа выполнена при поддержке Департамента образования и науки города Москвы (НИР «Создание и научно-методическое сопровождение сети партнерских площадок дошкольного образования, участвующих в совместной с МГПУ реализации образовательных программ и проектов в рамках стажировок, педагогических практик студентов, взаимообучения московских школ», 2021 год).

Scientific and theoretical article

UDC 378.14

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.03

TEACHER-MENTOR: EXTRA LOAD OR A RESOURCE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT?

*Tatiana N. Le-van*¹ ✉, *Olga A. Shiyan*², *Anna N. Iakshina*³

^{1,2,3} *Moscow City University, Moscow, Russia*

¹ levantn@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

² shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

³ yakshinaan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>

Abstract. Mentoring is a form of professional staff improvement that has a long history, but in the current context of teacher training and professional development, it should be comprehended differently. The revision of approaches to the organization of mentoring is relevant to solve the problems of transformation of the education system (new educational standards, changing the social context of professional training and work of teachers, discussion of the National system of teacher growth, etc.). The purpose of the article is to use the example of professional support for preschool teachers to discuss current settings and formats of mentoring in this context: not the provision of experience, but assistance

in finding their own ways of solving professional tasks; not supervision and assessment of relevance with standardized criteria, but joint reflection of practice; not training, but self-development assistance — and to present a model of mentor competencies developed on the basis of theoretical analysis for students of pedagogical universities and employees of educational organizations, regardless of their experience in service. The question is discussed whether mentoring can be developing not only for the mentee, but also for the mentor himself. The study was conducted within the framework of competence-based and reflection-in-activity approaches. Theoretical methods of analysis, generalization and modeling are used. The developed model includes three levels of competencies: meta-competencies (thinking, interaction capacity, etc.), general professional competencies (the capacity of observation, the capacity to set a development task, make a trial and reflect on their contribution to the actions of children or adults, etc.), specific competencies (sensitivity to contradictions, divergent thinking, empathy, the ability to interact productively in positions “on equal terms”, provide developing feedback, provide a situation of individual discovery). The solutions proposed in the article are of practical importance for the establishment of a renovated mentoring system in educational organizations, taking into account the current challenges of developing education quality. As a perspective for applying the study results, the elaboration of an assessment system and the program for development of mentors’ professional competencies is recognized.

Keywords: preschool education, pedagogical support, professional development, mentoring, facilitation, mentor, tutor, coach

Acknowledgments: the work was supported by the Department of Education and Science of the city of Moscow (research work “Creation and scientific and methodological support of a network of partner sites for preschool education participating in the joint implementation of educational programs and projects with the Moscow City University as part of internships, pedagogical practices of students, mutual learning of Moscow schools”, 2021).

Для цитирования: Ле-ван, Т. Н., Шиян, О. А., Якшина, А. Н. (2022). Педагог-наставник: лишняя нагрузка или ресурс для профессионального развития? *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 41–64. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.03>

For citation: Le-van, T. N., Shiyani, O. A., & Yakshina, A. N. (2022). Teacher-mentor: extra load or a resource for professional development? *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 41–64. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.03>

Введение

Наставничество — особый вид педагогической поддержки, профессиональное развитие специалиста на рабочем месте. В профессиональную сферу наставничество вошло во второй половине XX века и являлось обязательной общественной нагрузкой в трудовом коллективе: наставник должен был помогать молодому специалисту влиться в коллектив и освоить трудовые функции на том уровне, на каком работал сам. Традиционно в качестве субъектов наставнической деятельности рассматривались,

с одной стороны, опытные специалисты (как правило, члены того же коллектива), а с другой — начинающие специалисты (либо студенты колледжей и вузов, либо недавно начавшие свою трудовую деятельность выпускники этих организаций).

Долгая история теоретического осмысления наставничества тем не менее оставляет еще много непроработанных вопросов. Во-первых, это связано с тем, что преимущественное внимание к форме в ущерб содержанию наставничества как педагогической поддержки выхолащивает суть этой социальной практики, минимизирует роль ее «помощи в саморазвитии, в решении лично-профессиональных проблем, в решении внутренних и внешних конфликтов, установлении отношений, самоопределении» (Газман и др., 1995, с. 74). Во-вторых, наставничество — это категория особых социальных отношений, вплетенная в сложные контексты личностного и профессионального развития, организационной культуры, внешней и внутренней мотивации к саморазвитию, и изменения в обществе требуют новой методологии исследования этой социальной практики. Кроме того, недавно проявившееся понимание наставничества как механизма эффективного менеджмента качества расширяет пространство реализации наставнических функций до работы со всей командой организации, а в роли наставника предлагает уже не только членов коллектива или преподавателей колледжей и вузов, а специально обученных специалистов.

В практике образовательных организаций наставничество также существует несколько десятилетий и пережило как подъем, так и упадок. На фоне нынешней смены парадигмы образования (новые образовательные стандарты, изменение социального контекста профессиональной подготовки и труда педагогов, обсуждение национальной системы учительского роста и пр.) наблюдается возобновление запроса на разработку модели деятельности наставника в современных условиях. Принципиальным отличием новой модели наставничества должно, на наш взгляд, стать то, что и дошкольное, и школьное образование находятся на этапе трансформации, от педагогов вне зависимости от стажа ждут, что они будут на ходу перестраиваться, искать новые способы решения профессиональных задач. Поэтому передавать опыт (т. е. предлагать копировать отработанные годами содержание и форматы работы) уже неэффективно, это не помогает нуждающемуся в наставничестве педагогу быть успешным в собственной практике. Выражаясь словами авторов обзорной статьи о современных подходах к педагогической практике будущих воспитателей, «как осваивать новое действие в ситуации, которая развивается, с учетом того, что само действие должно быть гибким, не шаблонным?» (Шиян и др., 2019, с. 26).

Кроме того, в текущих условиях нельзя считать, что нуждается в такой поддержке только начинающий специалист-выпускник или студент — фактически для любого педагога полезен регулярный взгляд и помощь со стороны, собеседник для обсуждения идей изменения работы (Dene Poth, 2020), поэтому

в новой модели наставничества акцент должен быть смещен, на наш взгляд, с передачи способов на организацию собственного поиска, а это совсем другие наставнические задачи и другие компетенции.

Сам же наставник тоже нуждается в профессиональном развитии. Как должно быть организовано его взаимодействие с подопечным, чтобы развивались обе стороны, чтобы у наставника не угасала мотивация и появилась возможность отразиться на собственной педагогической практике? Теоретическое осмысление этого вопроса еще предстоит.

И еще одна черта современного времени вынуждает заново обратиться к совершенствованию института наставничества — это цифровизация образования и появление новых реалий и форматов взаимодействия (в первую очередь становление практики использования видеозаписей в методических семинарах и супервизиях), которые еще предстоит проанализировать в контексте работы наставника с подопечным.

Понятие наставничества: российский и зарубежный контекст

Рассматривая различные формы педагогической поддержки в историческом контексте, С. В. Сильченкова (2013) указывает, что понятие «наставничество» прочно вошло в обиход в России с середины 1960-х годов (наряду с уже существовавшими формами шефства и других видов поддержки); для обучения наставников организовывались курсы, школы, и в 1975 году был создан университет наставничества, вручались награды «Наставник молодежи». Вместе с тем в 1980–1990-х годах за рубежом возникло иное понимание наставничества: накопленный в обществе наставнический опыт стал использоваться в менеджменте, стал стержнем корпоративной культуры крупных фирм (Круглова, 2007; Кларин, 2016). Причем, по замечанию М. В. Кларина, помимо акцента на передаче устоявшегося конкретного профессионального опыта (знаний, навыков), стала важна и фиксация инновационных достижений, и передача более широкого опыта жизни организации (нормы и правила корпоративной культуры) (Кларин, 2016). В сфере образования наставничество традиционно рассматривается как форма профессиональной адаптации, способствующая повышению профессиональной компетентности и закреплению педагогических кадров (Чернявская и Данилова, 2019). А. П. Чернявская и Л. Н. Данилова указывают на важную особенность наставничества педагогов — процессно-ориентированную поддержку, что достигается за счет использования специальных форм работы, например активного слушания, целенаправленных, конкретных, сущностных вопросов и продуманной обратной связи.

Израильская исследовательница Л. Орланд-Барак и американская исследовательница Дж. Ванг обобщили зарубежные наставнические практики

и выделили четыре подхода: личностное развитие наставляемого, обучение в контексте, знакомство с хорошими образцами практики, критический анализ существующей практики и ее трансформация, предложив свой подход, который заключается в комплексном использовании этих четырех стратегий (Orland-Barak, & Wang, 2020). О сочетании личностного и профессионального развития, которому способствует наставничество, говорит и шотландская исследовательница Л. Маки (Mackie, 2020).

Обращаясь к анализу опыта профессиональной поддержки начинающих педагогов в разных странах, исследователи разделяют виды наставничества в зависимости от стиля взаимодействия наставника с подопечным на тьюторство, коучинг, менторинг и фасилитацию (Чернявская и Данилова, 2019; Челнокова и Тюмасева, 2018). Так, Е. А. Челнокова и З. И. Тюмасева (2018) на основании анализа зарубежных источников указывают на близость позиций коуча, тьютора, ментора и фасилитатора как вариаций феномена наставничества, но есть у них и некоторые различия: коуч вдохновляет на самостоятельный поиск решения проблем, ментор представляет собой ролевую модель, тьютор сопровождает процесс формирования собственной траектории самообразования, фасилитатор обеспечивает успешную коммуникацию в межличностном взаимодействии команды.

В совместном российско-австрийском исследовании, описанном в работе А. П. Чернявской и Л. Н. Даниловой (2019), различные функции наставничества (тьюторство и коучинг) разнесены следующим образом: при тьюторстве важна равнозначность отношений между наставником и педагогом (даже начинающим), взаимодействие ограничено содержательной областью, носит краткосрочный характер и в целом не имеет ориентации на развитие личности, в то время как коучинг — индивидуальное и контекстно-ориентированное консультирование — рассматривается как профессиональная помощь в рефлексии и развитии для содействия поиску самостоятельных решений и альтернативных действий (Даммерер и др., 2019). К. Торнтон описывает опыт наставничества в Новой Зеландии и указывает, что слово «наставник» стало использоваться вместо слова «тьютор» с 2011 года, что означает важный поворот в осмыслении самого процесса наставничества в сторону именно образовательного сопровождения, которое включает поддержку, предоставление обратной связи и учебные рефлексивные обсуждения наблюдений, вместо просто советов и руководства (Thornton, 2015). Это предполагает более целостный процесс поддержки, который не сводится к тому, чтобы слушать, задавать вопросы и определять цели, но включает выстраивание отношений, оценку и руководство. Для обозначения особой позиции наставника К. Торнтон использует название *trusted inquisitor* (буквальный перевод — «доверенный инквизитор») и подчеркивает, что наставник, с одной стороны, создает отношения поддержки и эмпатии, а с другой — провоцирует рефлексивные дискуссии и задает открытые вопросы, которые стимулируют осмысление

своего практического опыта и развитие лидерства. Дж. Варни понимает наставничество как отношения, включающие поддержку, мотивацию, формирование, руководство, поощрение с целью помочь подопечному наиболее полно раскрыть свой потенциал (Varney, 2012). К. К. Мацко и коллеги также отмечают, что эффективное наставничество обеспечивает студентам педагогических вузов большую учебную поддержку, частую и адекватную обратную связь, поддержку в поиске работы и баланс автономии и поощрения (Matsko et al., 2018). Л. К. Доан использует понятие «зоны ближайшего развития» для описания наставничества как поддержки и обучения начинающих педагогов на рабочем месте (Doan, 2013). Она, вслед за Дж. Родд (Rodd, 2006), указывает, что наставничество помогает педагогам осознать свой профессиональный потенциал и поддерживает профессиональный рост, может влиять на весь коллектив, повышая уровень знаний и командной работы всех сотрудников, которые принимают участие в наставнической работе.

Дж. Лейв и И. Венгер выделяют 4 компонента обучения, которые дополняют, на наш взгляд, суть наставнической деятельности: значение, практика, сообщество, идентичность (Lave, & Wenger, 1991). Эти компоненты отражают разные стороны обучения: значение — обучение как получение опыта; практика — обучение как действие; сообщество — обучение как принадлежность; идентичность — обучение как становление. Сходную по направленности концепцию предлагает С. И. Поздеева (2017): исследователь кладет в основание наставничества идею открытого профессионализма, когда специалиста не столько подгоняют под какую-то норму с заданным набором профессиональных умений и качеств, сколько дают ему возможность влиять на процесс своего развития, участвовать не только в повседневной рутинной работе, но и в инновационной и общественной деятельности. В наставничестве, выстроенном по этой модели, у начинающего работника развиваются умения работать в ситуации функционально-смысловой неопределенности, взаимодействовать с отдельными людьми и коллективами, клиентоориентированность (с нашей точки зрения, в педагогической среде это аналогично ориентированности на ребенка).

Метаанализ на материале 100 наиболее цитируемых статей о наставничестве в образовании из базы данных Web of Science за период с 1970 по 2014 год, проведенный пакистанскими исследователями, позволяет сделать вывод, что представления о наставничестве как практике индивидуального взаимодействия со временем расширяются, наставничество рассматривается как процесс, который одновременно включает множество партнеров в межкультурной и неиерархической среде, способствующей общению, соучастию и сотворчеству, а термин «наставник» передает разнообразный спектр ролей, в том числе сверстник-тренер, сверстник-наставник и коуч (Bataeineh et al., 2020).

Анализ отечественной и зарубежной практики помогает понять, что суть наставничества не в формальном статусе, а в особом типе отношений (причем

не обязательно между опытным педагогом и новичком). Наставническую позицию может принимать и равный по опыту коллега (так называемое горизонтальное наставничество, или наставничество-напарничество (Кларин, 2016), причем в таком тандеме позицию наставника может занимать либо один и тот же участник, либо каждый попеременно. Финские ученые П. Купила и К. Карила рассматривают горизонтальное наставничество как средство поддержки профессионального развития дошкольных педагогов: исследователи указывают, что для начинающих педагогов это дает возможность конструирования своей профессиональной роли и профессиональной практики, поскольку новичкам часто не хватает безопасного пространства для доверительного профессионального общения (Kupila, & Karila, 2019).

В целом на основе проведенного теоретического анализа можно сказать, что термин «наставничество» находится на стыке различных областей: бизнес-менеджмента, педагогики, психологии, — в связи с чем имеет размытое значение. К этому же выводу приходят и другие исследователи (Игнатъева и Базарнова, 2018; Дудина, 2017).

Современный кризис наставничества

Как указывает С. И. Поздеева, традиционная практика наставничества не выполняет своих функций, т. е. не формирует субъектную позицию специалиста в своем развитии и не закрепляет его в профессии. Одной из ключевых причин исследователь называет отсутствие у наставляемого возможности самому выбирать наставника и влиять на содержание и способы наставнической деятельности, а наставников не учат выстраивать с подопечными продуктивные профессионально-образовательные отношения (Поздеева, 2017, с. 87).

А. П. Чернявская и Л. Н. Данилова (2019) пишут о другой причине несостоятельности института наставничества — об излишней заорганизованности. После принятия в 1968 г. Советом профсоюзов Типового положения о подготовке и повышении квалификации рабочих непосредственно на производстве официально утверждались различные положения о наставничестве (требования к наставникам, условиям, права производств, практикующих наставничество и т. д.). Из добровольной инициативы наставничество превратилось в принудительную обязанность, причем неоплачиваемую, не обеспеченную дополнительным рабочим временем, и это стало значимым фактором формального отношения наставников к взаимодействию с подопечными. Однако некоторые исследователи, например М. В. Кларин (2016), наоборот, отмечают позитивный эффект, когда наставничество в организации закреплено какими-то локальными актами, дающими наставнику некоторые права. Видимо, связь формального отношения к наставничеству и официально закрепленного

статуса не прямая, а дело, скорее, в организационной культуре и отношении к тем, кто нуждается в профессиональной поддержке в конкретном учреждении.

Еще одной причиной неэффективности наставничества можно считать несовпадение запросов и ожиданий нуждающегося в наставничестве педагога и представлений самого наставника о своей роли. Например, исследование И. В. Кругловой (2007) продемонстрировало, что важными условиями эффективности наставничества является добровольность вовлечения в наставническую деятельность и позиция, которую занимает наставник. Согласно ее данным, наилучшим образом воздействует на профессиональное становление начинающего педагога позиция навигатора, при которой наставник помогает осознать подопечному свое место в системе образовательной организации, предоставляет возможность для творческой реализации молодого педагога, интенсифицирует его потребность в саморазвитии, тогда как позиции эталонного примера для подражания, контролера или консультанта по запросу оказались менее эффективными.

По мнению Е. Ю. Илалтдиновой и С. В. Фроловой (2016), эффективность наставничества снижает отсутствие специальной подготовки наставников, вследствие чего в тех редких случаях, когда наставничество сохранялось в образовательных организациях, менторы работали с молодыми педагогами так, как когда-то их наставники работали с ними. Они транслировали свои представления о том, как должны быть организованы отношения между наставником и подопечным, и в лучшем случае опирались на полученные в ходе самообразования сведения. Очевидно, что такую подготовку к наставнической деятельности нельзя назвать ни системной, ни комплексной. Это может приводить к фальсификации наставнической позиции. О важности специальной подготовки и поддержки наставников для успешной реализации целей наставничества говорится и в других исследованиях (Кларин, 2016; Thornton, 2015).

Как уже было сказано, в современных условиях наставническая помощь нужна не только молодым специалистам. Вместе с тем, как показывает исследование Е. В. Игнатъевой и Н. Д. Базарновой (2018), педагоги со стажем, особенно от 10 лет и более, скорее не склонны взаимодействовать с наставниками, что исследователи связывают с отсутствием мотивации к саморазвитию, однако, с нашей точки зрения, это может объясняться и нерелевантными методами работы наставников в опыте респондентов.

Е. А. Дудина (2017, с. 28) на основе анализа отечественных и зарубежных источников делает вывод, что ключевыми принципами, позволяющими успешно осуществлять наставническую деятельность, являются добровольность, принятие своей роли, наличие объединяющих факторов (например, общность интересов, уважение, доверие и др.), а также готовность к наставническому взаимодействию (для наставника — ориентация на работу с людьми и саморазвитие, ответственность, адаптивность, открытость новым идеям; для подопечного — ориентация на развитие, открытость новым идеям). Также

в готовность педагога к наставническому взаимодействию важно включить фокусировку на профессиональной рефлексии — «осознанности и умении строить свое действие с учетом обнаруженных проблем» (Шиян и др., 2019, с. 26). Соответственно, если эти факторы отсутствуют частично или полностью, то наставничество становится неэффективным. Наш опыт и анализ источников показывают, что перечисленные факторы, как правило, находятся в дефиците в массовой практике, особенно в аспекте готовности к наставническому взаимодействию, в связи с чем в том числе и наблюдается кризис института наставничества.

Наставничество как ресурс развития всех сторон

Как уже было отмечено, острой проблемой в наставнической деятельности является мотивация наставника на работу с подопечным. Причем обсуждаются как внешние, так и внутренние мотивы. Среди внешних это может быть закреплённый статус, материальное поощрение, тогда как к внутренним мотивам относится осознание наставником ресурсности этой работы для саморазвития.

В своем диссертационном исследовании И. В. Круглова (2007) показывает, что наставническая деятельность становится эффективной, если способствует творческой самореализации не только молодого педагога, но и наставника.

Е. А. Дудина также указывает, что наставничество — это «двусторонний, взаимообогащающий, взаимонаправленный процесс, который необходим наставнику не менее, чем его подопечному» (Дудина, 2017, с. 27): для наставника ресурсной является реализация потребности транслировать свой опыт, быть увиденным, а также потребность наблюдать и активно воспринимать деятельность другого человека, заботиться о ком-то, а для подопечного — потребность развития, преодоления своих дефицитов, поддержка и сопровождение со стороны «значимого другого». По мнению исследователя, к сущностным характеристикам успешного наставничества относится увлеченность какой-либо общей проблемой или деятельностью.

Е. В. Игнатъева и Н. Д. Базарнова (2018) подчеркивают: зарубежные исследователи настаивают, что наставник и наставляемый являются партнерами, соратниками, между которыми устанавливаются взаимовыгодные, продуктивные отношения по обмену знаниями и опытом. Оба участника этих отношений получают и приносят пользу друг другу, что позитивно отражается на их профессиональной деятельности. О ресурсности взаимообучения в паре «наставник – наставляемый» говорят и австралийские исследователи А. Фитцджеральд и Н. МакНамара (Fitzgerald, & McNamara, 2021).

М. Ванигаянке и коллеги тоже указывают, что процесс наставничества влияет на всех его участников и способствует развитию как подопечного, так и самого наставника, поскольку наставники выступают как «резонаторы

и критичные друзья» по отношению к своему подопечному. По мнению исследователей, «наставничество может принимать форму моделирования и поддержки “культуры продолжающегося, непрерывного роста и профессиональной ответственности”» (Waniganayake et al., 2012, с. 100). Таким образом, для самих наставников процесс наставничества — это способ рефлексии собственной практики.

Дж. Родд в качестве преимуществ позиции наставника для самих наставников приводит следующие: профессиональные инсайты; развитие нового понимания практики; развитие профессиональных компетентностей; развитие самосознания и рефлексии (Rodd, 2013).

Интересна описанная М. В. Клариним (2016) модель так называемого теневого наставничества, когда подопечный становится как бы тенью авторитетного и опытного коллеги и следует за ним везде, наблюдает за его работой. Важной частью теневого наставничества является последующее обсуждение наблюдений подопечного, причем М. В. Кларин (2016) отмечает, что это обсуждение полезно не только подопечному (наставник выстраивает диалог с помощью развивающих вопросов, например: что нового он для себя узнал, что привлекло особое внимание, какие впечатления у подопечного о стиле взаимодействия наставника с другими людьми), но и самому наставнику — он получает обратную связь о нюансах своей работы, может сделать конкретный запрос на определенные наблюдения, чтобы потом их проанализировать для решения какой-либо проблемной ситуации.

Таким образом, для разработки модели компетенций наставника важно было проанализировать, что дает эта позиция самому наставнику, следовательно, как он должен выстраивать взаимодействие с подопечным, чтобы эта ресурсность проявилась. Становится очевидным, что компетенции для трансляции своего опыта (традиционное понимание наставничества) и для взаимного поиска способов улучшения своей работы каждого из участников наставнического взаимодействия (предложенное нами понимание наставничества в контексте ситуации трансформации образования) существенно различаются, что делает актуальной разработку новой модели компетенций наставника.

Личностные и профессиональные характеристики успешных наставников

Как уже было отмечено выше, дефицит специальной подготовки наставников существенно сказывается на эффективности института наставничества. Ведь даже если наставник сам является хорошим дошкольным педагогом, совершенно неочевидно, что это позволит ему успешно выполнять специфические педагогические задачи во взаимодействии со взрослыми людьми. Обсуждая важные для наставника компетенции, исследователи останавливаются на экспертности, способности менять стиль взаимодействия и формы работы

в разных позициях, а также личностных качествах, способствующих созданию доверительных отношений между наставником и подопечным.

Так, например, С. И. Поздеева (2017) подчеркивает важность того, чтобы наставник умел занимать различные позиции в зависимости от типа совместного с подопечным действия: методист, навигатор, тьютор, коуч, разработчик и исследователь.

В ряде работ обсуждается вопрос, нужно ли много собственного педагогического опыта, чтобы быть наставником другого педагога, или не это главное? Наши исследования показывают, что успешность работы специалиста по профессиональному развитию дошкольного педагога зависит от того, насколько он компетентен непосредственно в сфере дошкольного образования. Это не предполагает, что он досконально знает все методики, работал по многим основным и парциальным программам, но он должен быть экспертом в области дошкольной педагогики и психологии и иметь представление о существующем разнообразии практик (как минимум уметь привести примеры успешных и не соответствующих требованиям ФГОС ДО практик для иллюстрации обсуждаемых положений) (Ле-ван и др., 2018). Таким образом, некоторый опыт нужен, но не менее важно владение понятийным полем.

К. К. Мацко и коллеги демонстрируют в своем исследовании, что педагогу-наставнику гораздо важнее умение давать качественную обратную связь и обеспечивать для своего подопечного баланс между самостоятельностью и поддержкой, чем самому быть опытным учителем (Matsko et al., 2018).

Исследователи Е. Ю. Илалтдинова и С. В. Фролова (2016) также отмечают в своем обзоре англоязычной литературы по проблеме наставничества, что для наставника важно владение понятийным аппаратом (и способность вовлечь подопечного в это единое понятийное поле), качество обратной связи наставника подопечному, стимулирующее рефлекссию и планирование дальнейших действий, умение фокусироваться самому (и помогать в этом подопечному) на каком-то одном целевом ориентире профессионального развития в конкретном обсуждении и развивающей работе, владение способами обсуждения реальной практики и, наконец, умение поддержать веру подопечного в свои силы и возможность собственного профессионального развития. Исследователи показывают в своей статье, что наставник должен обладать и психологической компетенцией перевода диалога в конструктивное русло. Это необходимо, когда при анализе практики подопечный демонстрирует модели непродуктивного поведения: очень лично воспринимает обратную связь и оценку, данную наставником (в этом случае работает стратегия эмоциональной поддержки), не согласен с ценностью комментариев наставника, т. е. не признает существование проблемы (здесь наставник должен убедительно аргументировать свою позицию), считает невозможным преодолеть обозначенную проблему, т. е. ищет оправдание своих неудач не внутри себя, а во внешних, не зависящих от него факторах (тогда наставник должен уметь

конструктивно перевести локус контроля педагога на зону его личной ответственности), не осознает потребности срочного разрешения ситуации, поиска решений (в этом случае, на наш взгляд, необходимо умение наставника проблематизировать). Все это требует от наставника гибкости и способности избегать доминирующей позиции, оставлять подопечному пространство для собственных выводов и работы над исправлением непродуктивного поведения.

В зарубежной литературе описан ряд исследований, посвященных выявлению характеристик успешных наставников. Например, Хурст и Реддинг отмечали «аутентичность, мягкость, терпение, последовательность, позитивный настрой, обучаемость и энтузиазм» (Hurst, & Reding, 2002, с. 19). Согласно Дж. Родд, это «эмпатия, понимание, интерес к непрерывному обучению и профессиональному развитию, хорошие навыки межличностных отношений, чувствительность к культуре, понимание роли наставника, экспертность в области образования детей младшего возраста» (Rodd, 2006, с. 172). По мнению Дж. Родд, успешный наставник должен обладать такими навыками, как активное слушание, эффективное наблюдение, способность вести рефлексивные обсуждения, быть осведомленным о разных стилях обучения и особенностях развития педагогов. В шведской практике также ценится гуманистическая точка зрения на наставничество: главная цель наставника — ассистировать подопечному в решении практических проблем, помогать справиться с шок и тревожностью от профессиональных требований, то есть от наставника необходима в первую очередь эмоциональная и психологическая поддержка (Ståhle, & Edman Stålbrandt, 2020). В качестве составляющих наиболее эффективной стратегии наставничества К. Торнтон выделяет следующие: слушание, предоставление непредвзятой обратной связи, эффективное вопрошание, определение целей (Thornton, 2015, с. 10).

Еще одной важной компетенцией в различных исследованиях отмечается умение наставника наблюдать и детально анализировать практику, в том числе по видеозаписям. Видео как инструмент развития рефлексии используется в зарубежной практике с 1960-х гг. М. Г. Шерин и Е. А. Ван Эс рассматривают работу с видео как средство, помогающее педагогам «научиться замечать то, что происходит в их классе», т. е. выявлять важное, устанавливать связи между взаимодействием и теоретическим контекстом, анализировать ситуацию на основе собственного опыта (Sherin, & Van Es, 2005, с. 88). Однако работать с видео своей практики в одиночку, на наш взгляд, невозможно, и для российского контекста эта работа еще нова и не освоена педагогами. Поэтому именно работа с видеокейсами может стать основным содержанием наставнической деятельности в современных условиях.

А. М. Коффи рассматривает использование видео в обучении педагогов как средство развития у них рефлексии для проведения самооценки и успешного решения педагогических задач (Coffey, 2014). Один из наиболее эффективных способов работы с видео — запись и последующий анализ собственных

проб с последующим определением собственных сильных и слабых сторон. По мнению исследователя, развивающий потенциал работы с видео связан в том числе с возможностью остановиться, нажать на паузу, перемотать или пересмотреть тот или иной фрагмент. Таким образом педагог может увидеть то, что обычно остается незамеченным, тщательно проанализировать свои собственные действия или действия детей, не полагаясь только на свою память, посмотреть на себя со стороны с разных позиций. Кроме того, регулярная работа с анализом видео позволяет студентам писать более длинные и теоретически (педагогически) обоснованные письменные рефлексивные отчеты, основанные на наблюдаемых фактах, а не на личных отношениях.

В модели педагогической практики, разработанной на базе ИСПО им. К. Д. Ушинского МГПУ (Шиян и др., 2019), также делается акцент на освоении педагогами-наставниками конструктивных способов возвращения обратной связи, стимулирования самостоятельности практикантов и организации рефлексии при анализе видеозаписей с использованием культурных средств.

Турецкий исследователь С. Эрдоган и ее коллеги, описывая разработанную ими программу повышения квалификации для дошкольных педагогов с наставническим сопровождением e-MENTE:PT, основанную на дистанционных технологиях, отмечают, что, изучая новые подходы к организации дошкольного образования, педагоги сталкиваются с трудностями их применения в своей практике, а наставники эффективно помогают слушателям курсов в формате индивидуального онлайн-взаимодействия справиться с трудностями, обсуждая эти практические пробы (Erdoğan et al., 2021). Применение дистанционных технологий в наставничестве помогает разнообразить репертуар менторских средств, включать в работу эмоциональные и личностные аспекты, дает возможность фиксации и последующего анализа взаимодействия наставника с подопечным, помогает систематически работать в ситуации пандемии и других ограничений (Erdoğan et al., 2021; Assunção Flores, & Gago, 2020).

Методологические основания исследования

Цель нашего теоретического исследования — разработать и обосновать модель компетенций наставника (на примере дошкольного уровня образования), обозначить перспективы применения данной модели.

Разработка модели компетенций наставников основана на компетентностном (Зеер, 2005; Зимняя, 2006) и рефлексивно-деятельностном (Зарецкий, 2013; Булин-Соколова, Обухов, 2015) подходах. Суть компетентностного подхода состоит в том, что интерпретация содержания образования формируется «от результата» («стандарт на выходе») и его цель — обеспечение качества образования (Зеер, 2005, с. 27). Сущность рефлексивно-деятельностного подхода

в осознанности деятельности и наставника, и наставляемого, «то есть один осознает, как он учит, другой — как и чему он учится» (Булин-Соколова и Обухов, 2015, с. 22). Основными методами исследования выступают анализ и обобщение источников и практического опыта, педагогическое моделирование.

При разработке модели компетенций наставника мы, опираясь на проведенный анализ литературы, рассматривали это понятие не через формально закреплённый статус в организации, а через призму особой психологической позиции, связанной с доверительностью отношений, поддерживающим, но вместе с тем продуктивно критичным диалогом, партнерским стилем взаимодействия и взаимной заинтересованностью в совместном деле. При этом мы учитывали, что наставничество происходит не изолированно, а в социальном контексте, поэтому предположили, что среди компетенций наставника должны быть и такие, которые позволят ему успешно работать над развитием открытой, демократической организационной культуры в коллективе в целом. В разработанную модель легло понимание наставничества как системно организованного процесса индивидуального (в некоторых случаях — группового) профессионального сопровождения педагогов (вне зависимости от их возраста и опыта работы), целью которого является помощь в осмыслении своей практической деятельности, совместный поиск эффективных способов решения педагогических задач, анализ профессиональных проб и помощь педагогам в планировании следующего шага развития.

Результаты исследования

Проведенный обзор литературы и наши многолетние наблюдения за тем, что позволяет наставнику успешно выстраивать развивающее взаимодействие с подопечными, легли в основу разработки модели компетенций наставника педагогов и студентов педагогических колледжей и вузов (см. рис. 1).

Как видно из рисунка 1, каждый следующий по сложности уровень компетенций базируется на компетенциях предыдущего.

Разумеется, метакомпетенции, как и способности, носят общий характер: всем необходимы понятийное мышление, умение выделять причинно-следственные связи, мыслить гипотетически, грамотно взаимодействовать и пр. (первый уровень модели, допрофессиональный).

Кроме того, наставник должен владеть профессиональными знаниями и компетенциями: уметь наблюдать за обучающимися, ставить задачу развития, совершать пробу и рефлексировать свой вклад в действия обучающихся (второй уровень — общепрофессиональные компетенции).

Однако у наставника должны быть и специфические компетенции (третий уровень, представляющий характеристики мышления и характеристики взаимодействия).

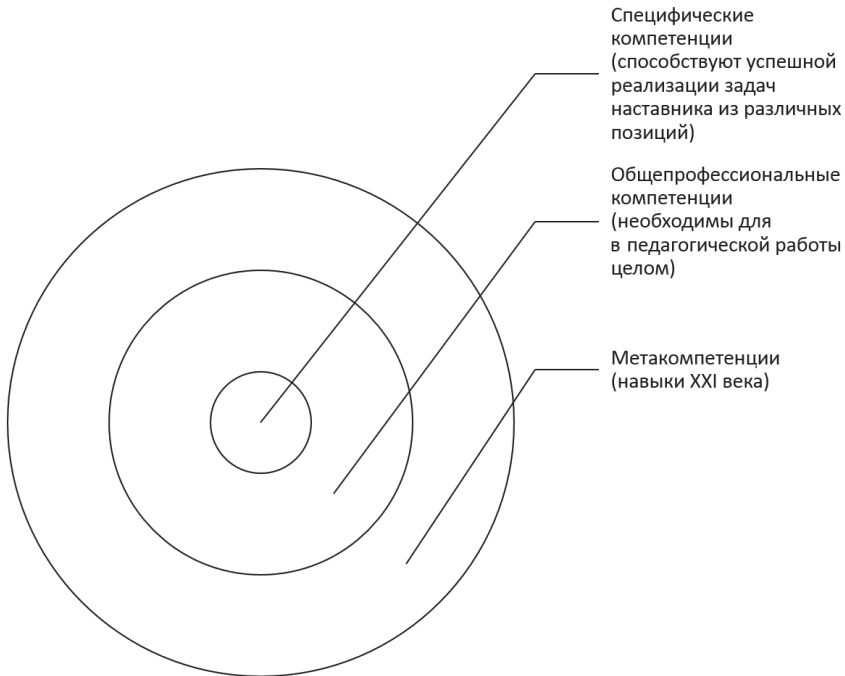


Рис. 1. Модель компетенций наставника будущих, начинающих и опытных педагогов
Fig. 1. The competency model of a mentor for future, novice and experienced teachers

Компетенции из области мышления:

- чувствительность к противоречиям: умение выделять ключевую проблему в ситуации;
- дивергентное мышление — умение предлагать разные варианты решения проблемной ситуации.

Компетенции из области взаимодействия:

- эмпатия — понимание чувств педагога, сопереживание, прежде всего понимание его желания ощущать себя профессионалом, умелым, знающим и т. д.;
- умение продуктивно взаимодействовать в позициях «на равных».

При этом репертуар разговоров на равных может быть широким: в позициях «взрослый – взрослый», «родитель – родитель» или «ребенок – ребенок» (Берн, 1996) в ситуации тренинга, символического проживания и пр.;

- умение возвращать критическую обратную связь из разных позиций — «родитель – взрослый» или «взрослый – взрослый» (но не из позиции «родитель – ребенок»);
- умение создавать ситуацию самостоятельного открытия для педагога — не столько указывать на преимущества или недостатки, сколько учить их обнаруживать самостоятельно.

Таким образом, данная модель имеет условные границы полноты описания компетенций, поскольку в современной ситуации обновления института

наставничества различные задачи, позиции и форматы работы еще не устоялись, а следовательно, модель компетенций должна быть гибкой для корректировки. Однако нам представляется, что перечисленные компетенции являются *устойчивым каркасом минимально необходимых компетенций наставника, отражающим общую суть этой деятельности в современных условиях трансформации системы образования.*

Дискуссионные вопросы

Предложенная модель обобщает наиболее значимые, на наш взгляд, компетенции наставника, встречающиеся в различных исследованиях. Она носит практико-ориентированный характер и, с одной стороны, помогает определять уровень готовности педагога к наставнической деятельности, а с другой — позволяет сотрудникам образовательных организаций провести самооценку и сконцентрироваться на том, какие сильные стороны и дефициты они могут у себя обнаружить, планируя выступить в роли наставника.

Сам по себе вопрос о том, как оценивать компетентность наставника, является сложным и дискуссионным, требующим детального обсуждения. Это не является предметом данной статьи, однако наметим основные подходы.

Традиционно в фокусе оценки — результаты, а объектом оценивания является не сам наставник, а его подопечный уже после формирующего воздействия (в ряде исследований объектом является даже не наставляемый педагог, а его ученики). Так, например, исходя из анализа зарубежных источников, проведенных Е. Ю. Илалтдиновой и С. В. Фроловой (2016), в качестве критериев рассматривается не просто изменение профессионального поведения наставляемого педагога, а заметные, значимые и измеряемые изменения (эффекты) у его обучающихся, которые проявляются за счет значимого вклада педагога. По мнению авторов целой плеяды других исследований, программы наставничества позитивно влияют на качество образования и достижения учеников (Hobson et al., 2009; Ingersoll, Strong, 2011; Pavia et al., 2003). Также показателем компетентности наставника начинающих педагогов иногда считают устойчивую профессиональную мотивацию подопечных, их стремление к профессиональному развитию.

Е. А. Дудина (2017, с. 29) рассматривает такие типы результатов, как:

- продуктивность деятельности подопечного, его поведения;
- психологические установки (например, формирование положительного отношения);
- сбережение здоровья (например, преодоление стресса, получение эмоциональной поддержки);
- результаты, связанные с межличностными отношениями;
- результаты, связанные с мотивацией и целевыми установками;
- результаты, связанные с профессиональным и карьерным ростом.

На наш взгляд, такой результативный подход имеет существенные недостатки. Во-первых, обнаружение неэффективности проведенной наставником работы уже в финале не дает возможности скорректировать этот эффект и оставляет наставляемых, чьи наставники оказались недостаточно компетентными, в неравном положении. Во-вторых, как уже отмечалось выше, вклад в развитие наставляемого делает не только наставник, но и сам подопечный. Поэтому результативный подход нельзя считать объективной меркой для компетентности наставников.

На наш взгляд, существенно более продуктивным является еще малоразработанный подход к оценке профессионализма наставников — компетентностный. Для этого, безусловно, важно описать критерии и способы оценки в рамках этого подхода, чтобы отслеживать готовность наставника еще до его включения в работу. И разработанная нами модель представляет собой задел для дальнейшего поиска в этом направлении. Однако *требуется формирующее исследование, которое бы эмпирически подтвердило, что именно такой набор компетенций наилучшим образом позволяет наставникам решать свои задачи в современных условиях.*

Заключение

Таким образом, на основе теоретического анализа и разработки модели профессиональных компетенций наставников можно выделить несколько ключевых моментов:

- целью наставничества в современных условиях трансформации системы образования является помощь педагогам (вне зависимости от их стажа и опыта работы) в осмыслении своей практической деятельности, анализ профессиональных проб и помощь в планировании следующего шага развития;
- при организации наставничества в условиях образовательного учреждения важно не столько обеспечить передачу опыта, сколько создать условия для групповых рефлексивных обсуждений, эмоциональной поддержки начинающих педагогов и получения ими обратной связи от наставников с указанием как сильных сторон, так и дефицитов;
- наставничество является ресурсным как для подопечного, так и для самого наставника, поскольку объединяет обоих в исследовании интересных для них сторон своей практики, активизирует возможности взаимообучения и рефлексии своей собственной практики;
- модель компетенций наставника включает три уровня, успешность выполнения наставником своих задач не может рассматриваться в рамках только узкого перечня специальных компетенций, но включает и характеристики предыдущих уровней.

Перспективой дальнейших исследований в этой области является разработка и апробация на основе предложенной модели системы оценки компетенций наставника и программы подготовки наставников, направленных не только на освоение специального инструментария, но и на развитие у наставников мотивации, помощь им в поиске личных смыслов этой работы.

Список источников

1. Газман, О. С., Вейсс, Р. М., Крылова Н. Б. (1995). *Новые ценности образования: содержание гуманистического образования*. Москва: Рос. гуманитар. науч. фонд и др.
2. Шиян, О. А., Журавлева, С. М., Зададаев, С. А., Крашенинников Е. Е., Копасовская С. К., Милькеева М. А., Оськина Ю. О., Якшина А. Н. (2019). Развитие рефлексии в рамках педагогической практики будущих воспитателей: обзор современных подходов. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 4(50), 25–36.
3. Dene Poth, R. (2020). Professional Learning Networks and Mentoring in Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(2), 80–81. <https://doi.org/10.1080/1532974.2020.1739491>
4. Сильченкова, С. В. (2013). Формы и направления педагогического сопровождения. *Современные научные исследования и инновации*, 10. <https://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (дата обращения: 13.07.2021).
5. Круглова, И. В. (2007). Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя. *Автореферат диссертации... канд. пед. наук*. Московский педагогический государственный университет. Москва.
6. Кларин, М. В. (2016). Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века. *ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика*, 5, 92–112.
7. Чернявская, А. П., Данилова, Л. Н. (2019). Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя. *Ярославский педагогический вестник*, 4(109), 62–70.
8. Orland-Barak, L., & Wang, J. (2020). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 002248711989423. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
9. Mackie, L. (2020). Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: dimensions of collaboration and power. *Journal of Education for Teaching*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1752555>
10. Челнокова, Е. А., Тюмасева, З. И. (2018). Эволюция системы наставничества в педагогической практике. *Вестник Мининского университета*, 6–4(25), 11.
11. Даммерер, Й., Циглер, В., Бартошек, С. (2019). Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей (пер. с нем. Л. Н. Даниловой). *Ярославский педагогический вестник*, 1(106), 56–69.
12. Thornton, K. (2015). The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning. In Murphy, C., & Thornton, K. (Eds.). *Mentoring in early childhood education: a compilation of thinking, pedagogy and practice* (pp. 1–13). Wellington: NZCER.

13. Varney, J. (2012). Humanistic mentoring. *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), 127–131.
14. Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M., & Brockman, S. L. (2018). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 002248711879199. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
15. Doan, L. K. (2013). Mentoring: A Strategy to Support Novice Early Childhood Educators. *Canadian children*, 38(2), 21–24.
16. Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood* (3rd ed.). New York, NY: Open University Press.
17. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Поздеева, С. И. (2017). Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества. *Научно-педагогическое обозрение*, 2(16), 87–91.
19. Bataeineh, M., Ashiq, M., Haq, I. U., & Rehman, S. U. (2020). Mentorship in Education: A bibliometric analysis of 100 top-cited articles. *Library Philosophy and Practice* (e-journal). 3999. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/3999>
20. Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205–216. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
21. Игнатъева, Е. В., Базарнова, Н. Д. (2018). Наставничество в современной школе: миф или реальность? *Вестник Мининского университета*, 6(2), 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-1>
22. Дудина, Е. А. (2017). Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, 7(5), 25–36.
23. Илалтдинова, Е. Ю., Фролова, С. В. (2016). Проблемы и зарубежный опыт технологизации наставничества в профессиональном развитии педагога. *Проблемы современного педагогического образования*, 53(10), 17–23.
24. Fitzgerald, A. & McNamara, N. (2021). Mentoring dyads in higher education: It feels lucky, but it's more than luck. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(3), 355–369. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2020-0088>
25. Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F., & Shepherd, W. (2012). *Leadership: Context and complexities in early childhood education*. Melbourne, VIC: Open University Press.
26. Rodd, J. (2013). *Leadership in Early Childhood: The pathway to professionalism* (4th ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003116295>
27. Ле-ван, Т. Н., Белолуцкая, А. К., Морозова, Т. В. (2018). Подготовка компетентных специалистов по работе с педагогическими командами для развития качества образования. *Казанский педагогический журнал*, 1(126), 27–37.
28. Hurst, B., & Reding, G. (2002). Teachers mentoring teachers: Fastback 493. Bloomington. In *Phi Delta Kappa International*.
29. Ståhle, Y., & Edman Stålbrandt, E. (2020). Exploring descriptions of mentoring as support in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1817814>

30. Sherin, M.G. & Van Es, E.A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475–491.
31. Coffey, A. M. (2014). Using Video to Develop Skills in Reflection in Teacher Education Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss9/6> (дата обращения: 30.01.2021).
32. Erdoğan, S., Naktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N., & Tüylü, D. K. (2021). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10623-y>
33. Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
34. Зеер, Э. Ф. (2005). Компетентностный подход к образованию. *Образование и наука*, 3(33), 27–40.
35. Зимняя, И. А. (2006). Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*, 8, 20–26.
36. Зарецкий, В. К. (2013). Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода. *Консультативная психология и психотерапия*, 2, 8–37.
37. Булин-Соколова, Е. И., Обухов, А. С. (2015). Рефлексивно-деятельностная модель подготовки педагогов для образования будущего. *Наука и школа*, 6, 22–27.
38. Берн, Э. (1995). Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Санкт-Петербург: Специальная литература.
39. Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.
40. Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 82(2), 201–233.
41. Pavia, L., Nissen, H., Hawkins, C., Monroe, M., & Filimon-Demyen, D. (2003). Mentoring early childhood professionals. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 250–260.

References

1. Gazman, O. S., Veiss, R. M., & Krylova, N. B. (1995). *New values of education: the content of humanistic education*. Moscow. (In Russ.).
2. Shiiian, O. A., Zhuravleva, S. M., Zadadaev, S. A., Krashennnikov, E. E., Kopasovskaia, S. K., Mil'keeva, M. A., Os'kina, Iu. O., & Iakshina, A. N. (2019). Development of reflection within the pedagogical practice of future educators: a review of modern approaches. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(50), 25–36. (In Russ.).
3. Dene Poth, R. (2020). Professional Learning Networks and Mentoring in Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(2), 80–81. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1739491>
4. Sil'chenkova, S. V. (2013). Forms and directions of pedagogical support. *Modern scientific research and innovation*, 10. <https://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (date of accesses: 13.07.2021). (In Russ.).

5. Kruglova, I. V. (2007). Mentoring as a condition for the professional development of a young teacher. *PhD Thesis*. Moscow Pedagogical State University. Moscow. (In Russ.).
6. Klarin, M. V. (2016). Modern mentoring: new features of traditional practice in organizations of the XXI century. *STAGE: economic theory, analysis, practice*, 5, 92–112. (In Russ.).
7. Cherniavskaia, A. P., & Danilova, L. N. (2019). The role of a teacher-mentor in the adaptation of a young teacher. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4 (109), 62–70. (In Russ.)
8. Orland-Barak, L., & Wang, J. (2020). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 002248711989423. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
9. Mackie, L. (2020). Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: dimensions of collaboration and power. *Journal of Education for Teaching*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1752555>
10. Chelnokova, E. A., & Tiumaseva, Z. I. (2018). Evolution of the mentoring system in pedagogical practice. *Bulletin of Mininsky University*, 6-4(25), 11. (In Russ.).
11. Dammerer, I., Tsigler, V., & Bartonek, S. (2019) Tutoring and coaching as special forms of mentoring when entering the profession of young teachers. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1(106), 56–69. (In Russ.).
12. Thornton, K. (2015). The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning. In C. Murphy & K. Thornton (Eds.). *Mentoring in early childhood education: a compilation of thinking, pedagogy and practice* (pp. 1–13). Wellington: NZCER.
13. Varney, J. (2012). Humanistic mentoring. *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), 127–131.
14. Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M., & Brockman, S. L. (2018). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 002248711879199. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
15. Doan, L. K. (2013). Mentoring: A Strategy to Support Novice Early Childhood Educators. *Canadian children*, 38(2), 21–24.
16. Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood* (3rd ed.). New York, NY: Open University Press.
17. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Pozdeeva, S. I. (2017). Mentoring as activity support of a young specialist: models and types of mentoring. *Scientific and pedagogical Review*, 2(16), 87–91. (In Russ.).
19. Bataineh, M., Ashiq, M., Haq, I. U., & Rehman, S. U. (2020). Mentorship in Education: A bibliometric analysis of 100 top-cited articles. *Library Philosophy and Practice* (e-journal). 3999. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/3999> (date of accesses: 15.01.2022).
20. Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205–216. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
21. Ignat'eva, E. V., & Bazarnova, N. D. (2018). Mentoring in a modern school: myth or reality? *Bulletin of Mininsky University*, 6(2), 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-1> (In Russ.).

22. Dudina, E. A. (2017). Mentoring as a special type of pedagogical activity: essential characteristics and structure. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 7(5), 25–36. (In Russ.).
23. Ilaltdinova, E. Iu., & Frolova, S. V. (2016). Problems and foreign experience of technologization of mentoring in the professional development of a teacher. *Problems of modern pedagogical education*, 53(10), 17–23. (In Russ.).
24. Fitzgerald, A., & McNamara, N. (2021). Mentoring dyads in higher education: It feels lucky, but it's more than luck. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(3), 355–369. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2020-0088>
25. Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F., & Shepherd, W. (2012). *Leadership: Context and complexities in early childhood education*. Melbourne, VIC: Open University Press.
26. Rodd, J. (2013). *Leadership in Early Childhood: The pathway to professionalism* (4th ed.). London, Routledge. <https://doi.org/10.4324/97811003116295>
27. Le-van, T. N., Belolutskaia, A. K., & Morozova, T. V. (2018). Training of competent specialists in working with pedagogical teams for the development of the quality of education. *Kazan Pedagogical Journal*, 1(126), 27–37. (In Russ.).
28. Hurst, B., & Reding, G. (2002). Teachers mentoring teachers: Fastback 493. Bloomington. In *Phi Delta Kappa International*.
29. Stähle, Y., & Edman Stålbrandt, E. (2020). Exploring descriptions of mentoring as support in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1817814>
30. Sherin, M. G., & Van Es, E. A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475–491.
31. Coffey, A. M. (2014). Using Video to Develop Skills in Reflection in Teacher Education Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss9/6> (date of accesses: 30.01.2021).
32. Erdoğan, S., Haktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N., & Tüylü, D. K. (2021). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10623-y>
33. Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
34. Zeer, E. F. (2005). Competence approach to education. *Education and Science*, 3(33), 27–40. (In Russ.).
35. Zimniaia, I. A. (2006). Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (Theoretical and methodological aspect). *Higher education today*, 8, 20–26. (In Russ.).
36. Zaretskiĭ, V. K. (2013). Formation and essence of reflexive activity approach. *Consultative psychology and psychotherapy*, 2, 8–37. (In Russ.).
37. Bulin-Sokolova, E. I., & Obukhov, A. S. (2015). Reflexive-activity model of teacher training for the education of the future. *Science and School*, 6, 22–27. (In Russ.).
38. Bern, E. (1995). Games that people play. Psychology of human relationships; People who play games. Psychology of human destiny: Sankt-Petersburg: Special literature. (In Russ.).
39. Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.

40. Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 82(2), 201–233.

41. Pavia, L., Nissen, H., Hawkins, C., Monroe, M., & Filimon-Demyen, D. (2003). Mentoring early childhood professionals. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 250–260.

Статья поступила в редакцию: 25.12.2021;
одобрена после рецензирования: 07.02.2022;
принята к публикации: 28.02.2022.

The article was submitted: 25.12.2021;
approved after reviewing: 07.02.2022;
accepted for publication: 28.02.2022.

Информация об авторах:

Татьяна Николаевна Ле-ван — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

levantn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

Ольга Александровна Шиян — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Анна Николаевна Якшина — младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

yakshinaan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>

Information about authors:

Tatiana N. Le-van — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leading Research Fellow at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

levantn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

Olga A. Shiyana — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leading Research Fellow at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Anna N. Iakshina — Junior Researcher at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

yakshinaan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.