



© Е. А. Дудина

DOI: [10.15293/2226-3365.1701.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1701.04)

УДК 378

НАСТАВНИЧЕСТВО В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Е. А. Дудина (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. Статья посвящена рассмотрению британского опыта практической направленности педагогического образования и непрерывного профессионального развития педагогических кадров на основе развития системы наставничества. Целью статьи является определение содержания наставничества на основных этапах профессионального развития педагога.

Методология. Основными методами исследования являются анализ и обобщение англоязычной научной литературы, нормативной документации и исследовательских отчётов по проблеме развития наставничества в непрерывном педагогическом образовании.

Результаты. Автором статьи выявлены основные направления развития института наставничества в британской и российской психолого-педагогической науке, проведено сравнение результатов такого развития. Особое внимание уделяется значительной роли наставничества в контексте подготовки, переподготовки, профессионального развития педагогических кадров в Великобритании. В статье определяются специфика и место в системе профессионального развития педагогов не только наставничества (mentoring), но и таких индивидуализированных форм обучения, поддержки и сопровождения как коучинг (coaching) и тьюторство (tutoring). Автором представлен обзор основных моделей наставничества, основанных на объект-объектном и субъект-субъектном подходах.

Заключение. Автор приходит к выводу, что наставничество является личностно-ориентированным, двусторонним, взаимообогащающим процессом, нацеленным на личностное и профессиональное развитие, а также максимальное раскрытие потенциала всех его участников, способствует реализации непрерывности образования и профессионального развития.

Ключевые слова: наставничество, коучинг, тьюторство, педагогическое образование, непрерывное профессиональное развитие, модели наставничества, стадии профессионального развития, педагогические кадры.

Дудина Елена Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: elenadudina.nspu@gmail.com



Постановка проблемы

В современном постоянно изменяющемся и динамично развивающемся мире идея непрерывности образования и профессионального развития стала аксиоматической. Необходимость в постоянном совершенствовании профессиональных знаний, умений, навыков особенно остро стоит перед специалистами, занятыми в сфере образования, т. к. именно они должны максимально быстро реагировать на вызовы современного общества, научно-технического прогресса, так называемый социальный заказ, требования государства.

Согласно требованиям, предъявляемым федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, вне зависимости от квалификации (степени), перед выпускниками российских педагогических вузов стоят задачи, направленные на непрерывное профессиональное развитие. Так, например, осуществление профессионального самообразования и личностного роста, а также моделирование собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры являются важнейшими профессиональными задачами, стоящими перед выпускниками, освоившими программы бакалавриата по направлению «Педагогическое образование»¹, а умение организовывать рефлексию профессионального опыта (собственного и других специалистов), способность выполнять супер-

визию «молодого специалиста» – важные компетенции магистров по различным направлениям подготовки².

Другими словами, современный педагог должен обладать высокой самообразовательной культурой и не просто стремиться к профессиональному и личностному росту, а владеть разнообразными методами, приемами, технологиями, позволяющими реализовывать данную задачу максимально эффективно. Одной из форм непрерывного профессионального развития педагога, построения его индивидуальной образовательной и профессиональной траектории, является наставничество.

В настоящей статье определим содержания наставничества на основных этапах профессионального развития педагога.

В российском образовании наставничество имеет давнюю традицию. Оно было широко распространено в советский период развития отечественной педагогической мысли.

Феномен наставничества активно исследовался в 1970–80-е гг. с позиции введения молодых специалистов в профессию, а также с воспитательной точки зрения. Данная проблематика нашла отражение в трудах С. Я. Батышева [24], И. А. Громова [25], Л. В. Лебедевой³, И. И. Малкина⁴, В. А. Мирошниченко [29], Н. С. Смольниковой⁵ и других. В 1990-е гг. исследование наставничества было приостановлено в связи с тем, что само наставничество

¹Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям бакалавриата «Образование и педагогические науки». URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения 12.10.2016)

²Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям магистратуры «Образование и педагогические науки». URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5/117> (дата обращения 12.10.2016)

³ Лебедева Л. В. Наставничество как индивидуальная форма нравственного воспитания: дис. ... канд. филос. наук. Тюмень, 1985. 186 с.

⁴ Малкин И. И. Психолого-педагогические основы наставничества: учеб. пособие. – Казань: Казан. гос. пед. ин-т. 1978. 682 с.

⁵ Смольникова Н. С. Наставничество как социальный институт коммунистического воспитания: дис. ... канд. филос. наук. Свердловск, 1984. 162 с.



как средство профессионализации и воспитания в период социально-экономических перемен в России почти перестало применяться.

В начале XXI в. наставничество рассматривается как средство профессионализации⁶, профессиональной адаптации и обучения на рабочем месте [30], повышения квалификации специалистов различных областей [28], индивидуализации, построения индивидуального образовательного маршрута.

В настоящее время в российской педагогике происходит активный поиск нового, современного образа наставничества. Так, при МГПИ успешно работает Центр наставничества молодых специалистов образовательных учреждений под руководством И. В. Кругловой [27]. Исследуются и практически реализуются идеи тьюторства, которое также является одной из форм наставничества. В современных условиях развития образовательной системы России усиливается и обостряется значение тьюторства как эффективного ресурса сопровождения процесса индивидуализации. В качестве примера необходимо привести создание Межрегиональной тьюторской ассоциации под руководством Т. М. Ковалевой [26].

В исследовании потенциала и технологий наставничества в подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров ценным становится анализ опыта Великобритании с 1990-х гг.

П. Томлинсон (*Peter Tomlinson*) называет 1990-е гг. «великим водоразделом в истории педагогического образования в Великобрита-

нии» [23]. Циркуляры, выпущенные Департаментом образования в 1992 г. и 1993 г., провозгласили, что школа должна стать центром подготовки будущих учителей. Школьным учителям была отведена ключевая роль в процессе введения будущих педагогов в профессию – роль наставников⁷. Следовательно, начался период становления и интенсивного развития наставничества в образовательном пространстве Великобритании.

Теоретическая база наставничества в контекстах педагогического образования и непрерывного профессионального развития педагогических кадров Великобритании активно формировалась на рубеже XX–XXI столетий [4–5; 7–11; 17; 19; 21]. К данному периоду относится накопление существенного практического опыта наставничества в Великобритании, анализ которого является необходимым в процессе модернизации и реформирования системы российского педагогического образования.

Актуальность развития наставничества обусловлена присущими ему идеями индивидуализации и личностно-ориентированного обучения. Британские исследователи наставничества признают наиболее удачным определение данного понятия, предложенное американскими авторами Ю. Андерсоном (*E. Anderson*) и А. Шеннон (*A. Shannon*), согласно которым наставничество – это процесс обучения и воспитания, в ходе которого человек, обладающий значительным опытом и знаниями, реализуя эталонную функцию, осуществляет обучение, опеку, поддержку, консультирование, а также оказывает дружескую помощь менее

⁶ Чарина Е. В. Отношения в системе «наставник-молодой специалист» в процессе профессионализации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. М., 2004. 160 с.

⁷ DEPARTMENT FOR EDUCATION (DfE) (1992) The New Requirements for Initial Teacher Training (Circular 9/92) (London, DfE).

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DfE) (1993) The Initial Training of Primary School Teachers: New Criteria for Courses (Circular 14/93) (London, DfE).



опытному и знающему, с целью способствования личностному и (или) профессиональному росту и развитию последнего. Наставнические функции реализуются в контексте долговременных отношений, в основе которых лежат поддержка, опека и забота [2].

В современной зарубежной исследовательской литературе наставничество понимается как интегративный феномен, включающий профессионально-знаниевый, организационный и эмоционально-личностный аспекты [22], изучается роль наставников в формировании профессиональной идентичности начинающих педагогов [13; 20], специфика наставничества педагогов в контексте преподаваемых ими дисциплин [1]. В ряде работ авторы определяют экономические, социально-политические и социокультурные детерминанты наставничества [15], анализируют результаты реализации программ наставничества на региональном и национальном уровнях [16], уточняют его основные виды, релевантные для начала трудовой деятельности и непрерывного профессионального развития педагогов: наставничество-супервизия молодых специалистов, наставничество как форма поддержки и сопровождения профессионального развития, наставничество-партнерство (взаимное наставничество) [15].

Современный исследовательский интерес в области наставничества также сосредоточен на проблематике повышения его эффективности посредством расширения методического содержания и сопровождения учителей-наставников [6], применения инновационных информационных технологий [18], а также развития системы подготовки, поддержки, повышения квалификации и профессионального развития самих наставников [3; 12]. Деятельность наставника всё чаще интерпретируется не только как этап профессионального разви-

тия педагога, но и как самостоятельная педагогическая профессия, имеющая свои специфические профессиональные функции, компетенции, содержание [3].

Методология (материалы и методы)

Основными методами исследования являются анализ и обобщение англоязычной научной литературы, нормативной документации и исследовательских отчётов по проблеме наставничества в непрерывном педагогическом образовании.

Результаты исследования, обсуждение

Поскольку профессиональное развитие педагогов рассматривается как непрерывный процесс, берущий своё начало в период получения базового педагогического образования и заканчивающийся лишь с выходом на пенсию, следует обратиться к основным его этапам. В Великобритании, как и в большинстве стран Евросоюза, насчитывается три основных этапа профессионального развития педагогических кадров: этап получения педагогического образования; этап официального введения в должность начинающего учителя (как правило он длится от нескольких месяцев до двух лет) и собственно этап непрерывного профессионального развития и повышения квалификации. Напомним читателю основные варианты получения педагогического образования в Великобритании. Их можно разделить на три группы:

1. *Undergraduate options* (базовые программы для лиц, проходящих курс бакалавриата);
2. *Postgraduate options* (программы для выпускников вузов, магистратура);
3. *Employment-based options* (практико-ориентированные программы, нацеленные на желающих получить педагогическое образование непосредственно на рабочем месте).



В рамках реализации каждого из перечисленных типов программ предпочтение отдается таким личностно-ориентированным, индивидуальным формам и методам обучения и профессиональной поддержки как: индивидуальные консультации и занятия с преподавателем (тьютором) в вузе (*tutoring*), профессиональное наставничество в школе (*mentoring*), коучинг (*coaching*).

Индивидуальное сопровождение образовательного маршрута педагога в период его обучения, как правило, осуществляют:

– *Тьютор (Tutor)*, преподаватель колледжа или университета, руководящий самостоятельной работой обучающихся);

– *Тьютор-методист (The University Method Tutor)*, специалист в области методики преподавания той или иной дисциплины; он осуществляет поддержку как студентов, так и учителей-наставников, участвует в выборе и повышении квалификации последних. Его задача – помочь студентам разобраться в неизменных теоретических основах, тенденциях и перспективах образования);

– *Наставник (mentor)*, высококвалифицированный, опытный школьный учитель, которому официально отведена роль осуществления профессионального обучения будущих педагогов непосредственно на рабочем месте в профессиональной среде в сотрудничестве с высшим учебным заведением).

Исследования Ферлон и Мэйнард (*Furlong and Maunard*) привели к идентификации трёх моделей наставничества на этапе получения педагогического образования, ключевыми

словами для которых являются «ученичество», «компетентность» и «рефлексия» соответственно:

- *Модель ученичества (Apprenticeship model)*;
- *Модель оценки компетентности (Competence model)*
- *Модель профессиональной рефлексии (Reflective model)* [9].

Модель ученичества – это система взаимоотношений «мастера и подмастерья». Данная модель авторитарна, несовременна и в чистом виде не используется в практике подготовки будущих педагогов. Функция наставника – служить образцом, примером для подражания.

Модель оценки компетентности актуализирует оценочную функцию деятельности наставника, задачей которого становится оценить подопечного в соответствии с предписанными стандартами и требованиями.

Модель профессиональной рефлексии отводит наставнику роль «конструктивного доброжелательного критика», фасилитатора, мотивирующего будущего педагога к самостоятельному критическому анализу своей деятельности.

С данными моделями связаны три основные функции наставника: обучение, контроль и оценка, поддержка и фасилитация.

П. Томлинсон (*Peter Tomlinson*) предложил следующие модели наставничества:

- *Модель коучинга*, где наставник именуется коучем, призванным развивать педагогические и рефлексивные навыки будущих учителей;
- *Модель эффективной фасилитации*, основанная на недирективной поддержке [23].

Основные модели наставничества в педагогическом образовании Великобритании*Models of mentoring in Initial Teacher Education (Great Britain)*

Модель	Описание модели
Модель ученичества	Наставник является учителем, транслирующим правила и ценности, которым необходимо следовать [5; 9]
Модель оценки компетентности	Наставник осуществляет подготовку и оценивание подопечного в соответствии с существующими требованиями и стандартами. Выполняет роль инструктора, эксперта и «привратника профессии» [5; 9]
Модель профессиональной рефлексии	Наставник – это конструктивный критик, оказывающий помощь подопечному в оценке его профессиональной деятельности, в развитии профессиональной рефлексии [5; 9]
Модель эталона профессиональной деятельности	Задача наставника – вдохновлять подопечного, демонстрируя лучшие образцы профессиональной деятельности [11]
Модель трансляции профессиональной культуры	Помогает подопечному познакомиться с профессиональной культурой и принять её [11]
Модель руководства	Главная обязанность наставника – организация и управление процессом. Стил взаимодействия – директивный, включающий инструктирование, тренинг, руководство [11]
Модель поддержки	Акцент на создании благоприятной, безопасной атмосферы [11]
Модель воспитания	Задачи наставника – выслушать, проконсультировать и создать ситуации, дающие благоприятные возможности для профессионального развития подопечного [11]
Модель развития	Опора на недирективные стили (консультирование, фасилитация), баланс между формальными и неформальными мероприятиями. Личностные и профессиональные изменения происходят в процессе постоянной профессиональной рефлексии [11]

В завершении обзора основных моделей наставничества целесообразно рассмотреть укрупнённую классификацию, разработанную Х. Д. Тайлер (*Helen Joan Tyler*): *модель традиционного наставничества (traditional model)* и *модель взаимонаправленного наставничества (reciprocal model)*.⁸ В основе классификации лежат идеи о вертикальных и горизонтальных типах взаимодействия, а также авторитарный и гуманистический стили педагогических от-

ношений. В рамках директивной, иерархической модели традиционного наставничества, сформированной на методологической основе 1970–1980-х гг. [10], акцент делается на трансляции знаний и информации от наставника к подопечному и эталонной роли наставника. Будущий учитель рассматривался как объект педагогического воздействия наставника. Наиболее востребованным методом подготовки считался метод наблюдения профессио-

⁸ Tyler H. J. (2015) School-based to school-led initial teacher training: reconceptualising the mentor's role.

DProf thesis, Middlesex University. Available from Middlesex University's Research Repository at: <http://eprints.mdx.ac.uk/18509/>



нальной деятельности наставника, так называемый «открытый урок» (*gallery lesson*). Дифференциальными чертами модели взаимонаправленного наставничества, выдержанной в традициях гуманистического субъект-субъектного стиля взаимодействия, являются ориентация на сотрудничество, гибкость, открытость, недирективность, эмоциональная близость, определение зоны ответственности наставника и подопечного, способность к внутреннему развитию в системе «наставник – подопечный».

Обозначенные модели наставничества в педагогическом образовании – это описание однотипных форм, образцов практики наставничества. Часто авторы представляют идеальный, «крайний» вариант, анализируя который, принимая или отвергая определённые положения, наставник приходит к пониманию сущности своей деятельности.

Согласно официальным отчётам Еврокомиссии по образованию, наиболее приоритетной задачей становится обеспечение максимальной преемственности этапов профессионального развития педагогических качеств и оказание всесторонней поддержки на чрезвычайно сложном этапе введения в должность⁹. Именно наставникам (опытным высококвалифицированным учителям школ) отводится ключевая роль в обеспечении профессиональной, социальной, личностной и эмоциональной поддержки начинающих коллег в период формирования их профессиональной идентичности, что отражает такие сущностные характеристики наставничества как руководство деятельностью подопечного и его поддержка в период важных и сложных перемен. Как отметила британский педагог высшей школы и опытный наставник С. Флетчер (*Sarah*

Fletcher), наставничество должно открывать пути к переменам посредством формирования уверенности в себе, самоуважения, готовности трудиться и участвовать в конструктивных долговременных межличностных отношениях [7]. Автор связывает наставничество не только с непрерывным профессиональным развитием, но и с личностным ростом и самосовершенствованием, т. к. в процессе наставничества подвергаются исследованию, анализу и оценке ценностные основы профессии учителя. С. Флетчер подчеркивает, что одним из условий эффективного наставничества студента-практиканта или начинающего учителя является тесное сотрудничество, деловое партнёрство не только наставника, его подопечного и узкого круга заинтересованных специалистов, но и более широкой профессиональной общественности школы и курирующего её педагогического вуза [7].

Участие школ в программах введения в должность молодых специалистов способствует профессиональному росту и развитию самих наставников, снижает риск их профессионального выгорания и, что не менее важно, формирует мотивирующую обогащающую среду учебного заведения, основанную на диалоге и сотрудничестве.

На более поздних этапах профессионального развития педагогов среди форм повышения квалификации часто упоминается не только профессиональное наставничество (*mentoring*), но и коучинг (*coaching*). Коуч, в отличие от наставника (*mentor*), – это, как правило, привлечённый извне специалист, чья деятельность направлена на решение конкретных проблем, формирование определённых навыков, удовлетворение текущих образовательных и профессиональных потребностей.

⁹ European Commission (2010) Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning

Teachers – A Handbook for Policy-Makers. Brussels SEC (2010) 538 final.

Коучинг – это эффективный метод создания обучающей среды, отвечающий таким задачам, как предоставить обучаемому возможность применить полученные знания на практике, увидеть результаты собственной деятельности, получить оценку данной деятельности компетентным специалистом.

Однако процесс обучения будет более интенсивным, если у обучаемого есть возможность критически осмыслить изученный материал, проанализировать результаты собственной деятельности, самостоятельно определить и спрогнозировать аспекты, необходимые для изучения. Именно наставничество (*mentoring*) и призвано создавать благоприятную среду для самоанализа и рефлексии.

Детальное изучение наставничества в центре использования результатов исследований в сфере образования Соединенного Королевства (*CUREE-Centre for the Use of Research and Evidence in Education*¹⁰) разграничило понятие *mentoring* и *coaching* следующим образом: *Mentoring* – специальным образом организованный долговременный процесс поддержки обучаемого во время важных карьерных изменений, когда необходимо адаптироваться к новой профессиональной роли. Он создает личностно-ориентированную обучающую среду, которая способствует развитию личности подопечного в целом. В данном контексте выделяют три аспекта наставничества:

- 1) наставничество для введения в должность (*Mentoring for Induction*);
- 2) наставничество для служебного продвижения;
- 3) наставничество для решения сложных профессиональных задач (сущность этого процесса заключается в предоставлении обучаемому возможности обратиться к важным

проблемам, препятствующим его профессиональному росту).

Важной составляющей Национальной стратегии повышения качества непрерывного профессионального развития (*National Continuing Professional Development Capacity Building Strategy*) является развитие навыков наставничества, повышение его эффективности, использование потенциала наставничества как средства профессионального развития учителей, развития школы в целом, повышения качества преподавания и обучения.

Наставничество нацелено на поддержку подопечного во время значительных карьерных изменений. Например, в период получения педагогического образования, адаптации молодого специалиста или перехода к руководящей должности в школе.

Specialist Coaching (коучинг) – это специально организованный процесс, дающий возможность профессионалу усовершенствовать и развить какой-либо аспект своей профессиональной деятельности (т. е. направленный на углубление определенных знаний, навыков, стратегий и способов деятельности). В качестве наставника (в данном контексте – коуча) может быть задействован коллега, обладающий знаниями, опытом и высокой компетентностью, релевантными целям и задачам, стоящим перед подопечным. Посредством непредвзятого изучения фактов деятельности подопечного, а также профессиональной поддержки наставник (коуч) способствует тому, что подопечный самостоятельно контролирует собственное обучение. Наставником (коучем) может быть как специалист, работающий в одной организации с подопечным (обучаемым), так и специалист, привлеченный со стороны. Таким образом, коучинг

¹⁰ National Framework for Mentoring and Coaching. URL: <http://www.curee.co.uk/resources/publications/national->

[framework-mentoring-and-coaching](http://www.curee.co.uk/resources/publications/national-framework-mentoring-and-coaching) (дата обращения 12.10.2016)

призван способствовать формированию и развитию в учебном заведении «культуры профессиональной открытости» (*culture of openness*).

Кроме того, центром *CUREE* было проработано понятие наставничество-сотрудничество (*collaborative (Co-) Coaching*), под которым понимается планомерный, специально организованный долговременный процесс взаимодействия двух и более сотрудников, направленный на создание благоприятной атмосферы для внедрения в ежедневную практику знаний, умений и навыков, полученных из специальных источников. Участники данного процесса – это сотрудники, избравшие такой путь профессионального развития как взаимное обучение и обеспечение взаимной поддержки, основанные на анализе примеров из их непосредственной работы. Для обеспечения информационной базы своего процесса они используют профессиональные источники, такие как материалы курсов, помощь консультанта, научную литературу и т. п. В данном процессе нет жесткого разделения ролей наставника и подопечного. Каждый участник принимает ту или иную роль в зависимости от конкретной ситуации. Обычно такие профессиональные дуэты формируются на основе добровольного взаимного выбора.

Заключение

В заключении необходимо отметить, что в сфере образования наставничество *способствует реализации его непрерывности*, и в то же время ставит субъекта образования в активную позицию.

Основными этапами профессионального развития педагогов являются период получения педагогического образования, период вхождения в должность молодого специалиста, период самостоятельной профессиональ-

ной деятельности и карьерного роста. На каждом из этапов наставничество имеет свою специфику:

- Для наставничества практиканта и молодого специалиста ведущими становятся эталонная функция, функции содействия адаптации и формированию профессиональной идентичности. Оно осуществляется в паре «опытный специалист (эксперт) и молодой (начинающий) специалист». Сущность наставничества на данном этапе заключается в организации поддержки и сопровождения, направленной на совершенствование способности практиканта и молодого специалиста управлять процессом собственного обучения, а также на формирование индивидуального стиля деятельности.
- В период самостоятельной профессиональной деятельности более актуально наставничество для адаптации к карьерным изменениям, интенсивные формы наставничества для решения профессиональных проблем и усовершенствования конкретных аспектов профессиональной деятельности, наставничество-партнерство (взаимное наставничество). Сущностной характеристикой наставничества на данном этапе становится направленность на профессиональную продуктивность, содействие максимально возможной реализации профессионального и личностного потенциала.
- Осуществление функций наставника – это также один из этапов непрерывного профессионального развития педагога, подразумевающий не только специальную подготовку, но и обобщение собственного профессионального опыта, формирование компетенций по работе со взрослыми обучаемыми. Являясь двусторонним, взаимо-



обогащающим, взаимонаправленным процессом, наставничество ориентировано на профессиональный, личностный и нравственный рост наставника не менее чем подопечного. Наставничество – это процесс, основанный на профессиональной рефлексии, уровень развития которой является важным показателем компетентности наставника.

Наставничество на основных этапах непрерывного профессионального развития пе-

дагога интегрировано в более широкие профессиональные, образовательные и культурные контексты.

Принимая во внимание потенциал наставничества, следует отметить, что в образовательном пространстве современной России оно должно занять значимое место среди форм образовательно-воспитательного процесса, а также непрерывного профессионального развития самих педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Achinstein B., Fogo B.** Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice // *Teaching and Teacher Education*. – 2015. – Vol. 45. – P. 45–58. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.002>
2. **Anderson E. M., Shannon A. L.** Towards a conceptualization of mentoring // *Journal of Teacher Education*. – 1988. – Vol. 39, № 1. – P. 38–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/002248718803900109>
3. **Aspfors J., Fransson G.** Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis // *Teaching and Teacher Education*. – 2015. – Vol. 48. – P. 75–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
4. **Blandford S.** *Managing Professional Development in Schools*. – London: Routledge, 2000. – 228 p.
5. **Child A. J., Merrill S. J.** Professional mentors' perceptions of the contribution of School/HEI Partnerships to Professional development and school improvement // *Journal of In-Service Education*. – 2003. – Vol. 29, № 2. – P. 315–324.
6. **Constantinescu R.** The Theory of Multiple Intelligences-applications in Mentoring Beginning Teachers // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 116. – P. 3345–3349. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.761>
7. **Fletcher S.** *Mentoring in Schools: A Handbook of Good Practice*. – London: Kogan Page, 2000. – 257 p.
8. **Friedman A., Phillips M.** The role of mentoring in the CPD programmes of professional associations // *International Journal of Lifelong Education*. – 2002. – Vol. 21, Issue 3. – P. 269–284. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370210127864>
9. **Furlong J., Maynard T.** *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. – London: Routledge, 1995. – 210 p.
10. **Hagger H., McIntyre D.** *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-Based Teacher Education*. – Maidenhead, England: Open University Press, 2006. – 204 p.
11. **Hobson A., Sharp C.** Head to head: A systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers // *School Leadership and Management*. – 2005. – Vol. 25, № 1. – P. 25–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1363243052000317073>
12. **Hoffman J. V., Wetzel M. M., Maloch B., Greeter E., Taylor L., DeJulio S., Khan Vlach S.** What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and pre-service teachers? A literature review // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 52. – P. 99–112. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>



13. **Izadinia M.** A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity // *Teaching and Teacher Education*. – 2015. – Vol. 52. – P. 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
14. **Jacques K.** Mentoring in Initial Teacher Education // *Cambridge Journal of Education*. – 1992. – Vol. 22, № 3. – P. 337–350. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764920220306>
15. **Kemmis S., Heikkinen H. L. T., Fransson G., Aspfors J., Edwards-Grovesa Ch.** Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development // *Teaching and Teacher Education*. – 2014. – Vol. 43. – P. 154–164. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
16. **Langdona F. J., Alexandera P. A., Rydea A., Baggettab B.** A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice // *Teaching and Teacher Education*. – 2014. – Vol. 44. – P. 92–105. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.004>
17. **Lester C., Johnson C.** The learning dialogue: Mentoring // *Education for student development: New directions for student services*. – 1981. – № 15. – P. 49–56.
18. **Ligadu Ch., Anthony P.** E-Mentoring ‘MentorTokou’: Support For Mentors and Mentees During The Practicum // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 186. – P. 410–415. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.144>
19. **Maynard T.** Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training // *Mentoring and Tutoring*. – 2000. – Vol. 8, № 1. – P. 17–30.
20. **Mitescu M.** How do Beginning Teachers Employ Discursive Resources in Learning and Affirming their Professional Identity? // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 128. – P. 29–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.113>
21. **Roberts A.** Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature // *Mentoring and Tutoring*. – 2000. – Vol. 8, № 2. – P. 145–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/713685524>
22. **Shwartz G., Dori Y. J.** Looking through the Eyes of Mentors and Novice Teachers: Perceptions Regarding Mentoring Experiences // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 228. – P. 149–153. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.022>
23. **Tomlinson P.** Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation. – Philadelphia: Open University Press, 1995. – 242 p.
24. **Батышев С. Я.** Основы педагогической деятельности наставника. – М.: Знание, 1977. – 63 с.
25. **Громов И. А., Ерошина Н. Р.** Наставничество в производственных коллективах. (Формы и методы работы). – Л.: Знание, 1977. – 40 с.
26. **Ковалева Т. М.** Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // *Вопросы образования*. – 2011. – № 2. – С. 163–180.
27. **Круглова И. В.** Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя // *Народное образование*. – 2007. – № 9. – С. 109–116.
28. **Лучкина Т. В.** Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества: зарубежный опыт // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2012. – № 6. – С. 67–75.
29. **Мирошниченко В. А.** Педагогика наставничества. – М: Проф-издат, 1979. – 93 с.
30. **Фомин Е. Н.** Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста // *Среднее профессиональное образование*. – 2012. – № 7. – С. 6–8.



DOI: [10.15293/2226-3365.1701.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1701.04)

Elena A. Dudina, Senior Teacher, Department of Foreign Languages,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian
Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7016-7437>

E-mail: elenadudina.nspu@gmail.com

THE ESSENCE OF MENTORING IN CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF IN GREAT BRITAIN

Abstract

Introduction: *The article is devoted to the British experience of enhancing practical learning within Initial Teacher Education (ITE) and Continuing Professional Development (CPD) of educators through the mentoring process. The purpose of the article is to identify the essence, key features and attributes of mentoring within the main stages in teachers' professional development.*

Materials and Methods: *The research methods include theoretical and comparative analysis of a range of prominent theoretical works, research reports and regulatory documents on mentoring within various educational fields. In order to provide a comparative analysis, the author traces the evolution of research into mentoring in British, Soviet and contemporary Russian education, psychology and philosophy.*

Results: *The author emphasizes the enhanced role of mentoring in the context of ITE and CPD in Great Britain, identifies the distinctive features of such close notions as mentoring, coaching and tutoring, reviews and analyses the classifications of mentoring models. The majority of researchers point out the authoritarian top-down traditional model based on the transference of knowledge and the reciprocal model, which is concerned with collaborative complementary relationship, based on support, facilitation, emotional connection and sharing of power between mentors and mentees.*

Conclusion: *The paper concludes that mentoring is a person-centered process based on professional values, support, guidance, facilitation, encouragement, enabling, and collaboration which contributes significantly to continuity of education, as well as professional and personal development of teaching staff. The main types of mentoring include mentoring of student teachers, mentoring for induction, mentoring for career transitions (for progression), mentoring for challenge, and peer-mentoring. Mentoring is a proactive reciprocal process aimed at development, improvement and growth.*

Keywords

Mentoring; coaching; tutoring; Initial Teacher Education; Continuing Professional Development; models of mentoring; stages of professional development; teaching staff.

REFERENCES

1. Achinstein B., Fogo B. Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice. *Teaching and Teacher Education*. 2015, vol. 45, pp. 45–58. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.002>
2. Anderson E. M., Shannon A. L. Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*. 1988, vol. 39, no. 1, pp. 38–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/002248718803900109>



3. Aspfors J., Fransson G. Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*. 2015, vol. 48, pp. 75–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
4. Blandford S. *Managing Professional Development in Schools*. London, Routledge Publ., 2000, 228 p.
5. Child A. J., Merrill S. J. Professional mentors' perceptions of the contribution of School/HEI Partnerships to Professional development and school improvement. *Journal of In-Service Education*. 2003, vol. 29, no. 2, pp. 315–324.
6. Constantinescu R. The Theory of Multiple Intelligences-applications in Mentoring Beginning Teacher. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014, vol. 116, pp. 3345–3349. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.761>
7. Fletcher S. *Mentoring in Schools: A Handbook of Good Practice*. London, Kogan Page Publ., 2000, 257 p.
8. Friedman A., Phillips M. The role of mentoring in the CPD programmes of professional associations. *International Journal of Lifelong Education*. 2002, vol. 21, no. 3, pp. 269–284. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370210127864>
9. Furlong J., Maynard T. *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London, Routledge Publ., 1995, 210 p.
10. Hagger H., McIntyre D. *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-Based Teacher Education*. Maidenhead, England, Open University Press Publ., 2006, 204 p.
11. Hobson A., Sharp C. Head to head: A systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School Leadership and Management*. 2005, vol. 25, no. 1, pp. 25–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1363243052000317073>
12. Hoffman J.V., Wetzell M.M., Maloch B., Greeter E., Taylor L., DeJulio S., Khan Vlach S. What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015, vol. 52, pp. 99–112. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
13. Izadinia M. A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2015, vol. 52, pp. 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
14. Jacques K. Mentoring in Initial Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*. 1992, vol. 22, no. 3, pp. 337–350. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764920220306>
15. Kemmis S., Heikkinen H. L. T., Fransson G., Aspfors J., Edwards-Grovesa Ch. Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*. 2014, vol. 43, pp. 154–164. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
16. Langdona F. J., Alexander P. A., Rydea A., Baggettab B. A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*. 2014, vol. 44, pp. 92–105. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.004>
17. Lester C., Johnson C. The learning dialogue: Mentoring. *Education for student development: New directions for student services*. 1981, no. 15, pp. 49–56.
18. Ligadu Ch., Anthony P. E-Mentoring 'MentorTokou': Support For Mentors and Mentees During The Practicum. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015, vol. 186, pp. 410–415. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.144>
19. Maynard T. Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*. 2000, vol. 8, no 1, pp. 17–30.



20. Mitescu M. How do Beginning Teachers Employ Discursive Resources in Learning and Affirming their Professional Identity? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014, vol. 128, pp. 29–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.113>
21. Roberts A. Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*. 2000, vol. 8, no. 2, pp. 145–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/713685524>
22. Shwartz G., Dori Y. J. Looking through the Eyes of Mentors and Novice Teachers: Perceptions Regarding Mentoring Experiences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016, vol. 228, pp. 149–153. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.022>
23. Tomlinson P. *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Philadelphia, Open University Press Publ., 1995, 242 p.
24. Batyshev S. Ya. *The foundations of mentor's educational activity*. Moscow, Znaniye Publ., 1977, 63 p. (In Russian)
25. Gromov I. A., Yeroshina N. P. *Mentoring of industrial staff (Models and methods)*. Leningrad, Znaniye Publ., 1977, 40 p. (In Russian)
26. Kovaleva T. M. Tutor as a new profession in Russian education. *Issues of education*. 2011, no. 2, pp. 163–180. (In Russian)
27. Kruglova I. V. Mentoring in enhancing novice teacher's professional competence. *Public Education*. 2007, no. 9, pp. 109–116. (In Russian)
28. Luchkina T. V. Enhancing professional competence of a novice teacher through mentoring: international perspective. *Professional Education in Russia and abroad*. 2012, no. 6, pp. 67–75. (In Russian)
29. Miroshnichenko V. A. *Pedagogy of mentoring*. Moscow, Prof-izdat Publ., 1979, 93 p. (In Russian)
30. Fomin Ye. N. Diversifying mentoring as the potential for successful adaptation of beginning practitioners. *Vocational education*. 2012, no. 7, pp. 6–8. (In Russian)



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).