

Научная статья / Research Article  
<https://doi.org/10.11621/TEP-24-XX>  
УДК/UDC 378.147

## Активное наставничество и эмпатия российских учителей

А.В. Чагина<sup>1</sup>, А.А. Максименко<sup>2</sup>✉, Т.Л. Крюкова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Костромской государственный университет, Кострома, Российская Федерация

<sup>2</sup>Высшая школа экономики, Москва, Российская Федерация

✉ [Maximenko.Al@gmail.com](mailto:Maximenko.Al@gmail.com)

### Резюме

**Актуальность.** В современных российских реалиях наставничество становится весьма востребованным методом профессионального развития молодых учителей. Условия его эффективной реализации являются предметом исследования педагогов и психологов, предлагающих широкий арсенал педагогических идей и психологических классификаций.

**Цель.** Цель настоящего исследования — выявление связи между различными содержательными аспектами наставничества и эмпатией учителей, а также описание сущностных характеристик различных типов наставничества с акцентом на его активной форме.

**Выборка.** В исследовании приняли участие 73 учителя английского языка из российских общеобразовательных школ.

**Методы.** Шкала самооценки эффективности наставничества учителей (TMSES) (Tickell, Klassen, 2024); опросник «Шкала эмпатии учителей» в адаптации А.В. Чагиной и Е.В. Забелиной; краткий пятифакторный опросник личности (Big-Five) в адаптации А.С. Сергеевой и др. (2016).

**Результаты.** Низкие оценки респондентов по ряду утверждений «Шкалы самооценки эффективности наставничества учителей» отражают избегание ими трудоемких форматов работы (осмысление опыта, разбор практик, организация встреч), составляющих содержание активного типа наставничества. Лучше всего опрошенным удается проявить уважение, тактичность и искреннюю заинтересованность в диалоге с наставляемым, что характеризует имитационный тип наставничества. Эксплораторный факторный анализ позволил выделить 6 факторов, составляющих самооценку эффективности наставничества. Корреляционный анализ обнаружил взаимосвязи различных аспектов эффективного наставничества педагогов с личностными факторами Большой Пятерки, а также установил связи между эмпатией педагогов и практикуемыми формами («темами») наставничества. Когнитивный компонент эмпатии учителей оказался взаимосвязан преимущественно с темой «планируй — делай — пересматривай», позитивная аффективная эмпатия учителей оказалась связана с темами «профессионализм» и «межличностный и внутриличностный интеллект», а негативная аффективная эмпатия — с темами «межличностный и внутриличностный интеллект» и «учитель-практик».



**Выводы.** Выявленные и описанные в исследовании характеристики активного и имитационного наставничества учителей, а также обнаруженные взаимосвязи различных аспектов наставничества с эмпатией и личностными особенностями педагогов развивают понимание механизмов взаимодействия между наставниками и подопечными, что позволяет разрабатывать программы наставничества с учетом описанных его форм и особенностей.

**Ключевые слова:** наставничество, само-эффективность, эмпатия, «Большая пятерка», российские учителя.

**Для цитирования:** Чагина, А.В., Максименко, А.А., Крюкова, Т.Л. (2024). Активное наставничество и эмпатия российских учителей. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 18(4), XX–XX. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-XX>

## Active mentoring and empathy of Russian teachers

A.V. Chagina<sup>1</sup>, A.A. Maksimenko<sup>2✉</sup>, T.L. Kryukova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation

<sup>2</sup>HSE University, Moscow, Russian Federation

✉Maximenko.Al@gmail.com

### Abstract

**Background.** In modern Russian realities, mentoring is becoming a very popular method of professional development for the young teachers. Essential conditions for its effective implementation are the subject of research by teachers and psychologists, who offer a wide arsenal of pedagogical ideas and psychological classifications.

**Objective.** The study had its purpose to identify the relationship between various substantive aspects of mentoring and teachers' empathy, as well as to describe the essential characteristics of different modes of mentoring focusing on its active form.

**Study Participants.** 73 English teachers of the Russian general education schools took part in the online survey.

**Methods.** Teacher Mentoring Self-Efficacy Scale (TMSES) (Tickell, Klassen, 2024); Empathy Scale for Teachers (EST) (Wang et al., 2022) adapted in Russian (Chagina, Zabelina, 2022); short Big Five personality inventory (Gosling et al., 2003) adapted in Russian (Sergeeva et al., 2016).

**Results.** Low ratings of respondents on a number of statements of the Teacher Mentoring Self-Efficacy Scale reflect their avoidance of intensive and time-consuming activities (experience comprehension, analyzing practices, organizing meetings), which constitute the content of the active type of mentoring. The respondents were best able to show respect and tact, give support and pay a sincere interest to their mentee, which characterizes the imitative type of mentoring. Exploratory factor analysis made it possible to identify 6 factors that make up the teachers mentoring self-efficacy. Correlation analysis revealed certain relationships between various aspects of the teachers' effective mentoring and the Big Five personality factors, and also established some connections between teachers' empathy and their prevailing forms ("modes") of mentoring. Thus, the cognitive component of the teachers' empathy turned out to be

interconnected primarily with the mode “plan — do — review”, the positive affective empathy of teachers turned out to be associated with the modes “professionalism” and “inter- and intrapersonal intelligence”, while the negative affective empathy — with the modes “inter- and intrapersonal intelligence” and “teacher-practitioner”.

**Conclusion.** The characteristics of active and imitative mentoring of teachers identified and described in the study, as well as their discovered relationships with teachers' empathy and personality features, develop a deeper understanding of the mechanisms of interaction between mentors and mentees, which makes it possible to develop mentoring programs taking into account its productive forms and characteristics.

**Keywords:** mentoring, self-efficacy, empathy, Big Five, Russian teachers.

**For citation:** Chagina, A.V., Maksimenko, A.A., Kryukova, T.L. (2024). Active mentoring and empathy of Russian teachers. *Theoretical and experimental psychology*, 18(4), <https://doi.org/10.11621/TEP-24-XX>

## Введение

Педагогическое наставничество в условиях кадрового голода в российских школах<sup>1</sup> — действенный инструмент вовлечения в работу молодых специалистов и повышения кадрового потенциала системы образования. Одним из ключевых аспектов наставничества является демонстрация практического применения знаний. Особенностью наставничества в школьной среде является горизонтальное развитие карьеры педагога (Кириллова, 2017). При кажущейся одномерности наставничества как передачи опыта и знаний, этот процесс является довольно объемным и трудоемким. Наставничество включает в себя ряд сложных и многоэтапных задач (от подготовки наставника и подбора подходящих специалистов для этой роли до реализации обучения и поддержки наставляемого) и зависит от многих факторов, таких как уровень квалификации наставника и наставляемого, целей и задач обучения, сложности передаваемого материала, а также психологических особенностей участников процесса. Для того чтобы успешно осуществлять наставничество, необходимо потратить значительное количество времени на собственное обучение, сформировать доверительные отношения с наставляемым, спланировать и провести ряд индивидуальных занятий, а также разработать критерии оценки результатов и наметить корректировку плана обучения. Кроме того, важно учитывать индивидуальные потребности и скорость усвоения информации каждым участником. Все это делает процесс наставничества достаточно интенсивным и требует от участников высокой мотивации, открытости, терпимости и гибкости.

Процесс наставничества также требует постоянного отслеживания и оценки прогресса наставляемого, адаптации плана обучения в зависимости от выявленных потребностей и изменений в обстановке. Важными аспектами наставничества являются также поддержка со стороны руководства организации, организация

<sup>1</sup> Зам. председателя правительства РФ Т.А. Голикова оценила нехватку учителей в российских школах в 11 тысяч человек // Деловой Петербург. 2023. — 23 октября. <https://www.dp.ru/a/2023/10/18/golikova-ocenila-nehvatku>

обратной связи и регулярное обсуждение проблем и достижений в рамках наставнической программы. Необходимо также учитывать, что процесс наставничества может занимать разное количество времени в зависимости от индивидуальных особенностей наставника и наставляемого, степени сложности передаваемых знаний и навыков, а также особенностей организационной культуры и ресурсов, доступных для проведения обучения.

Как проницательно подмечают Т.Н. Ле-Ван с коллегами (Ле-Ван и др., 2022), наставничество в широком понимании не сводится лишь к трансляции опыта, а состоит в совместном поиске адекватных решений тех задач, которые стоят перед наставляемым. В этой связи верен их акцент на том, что в наставничестве важнее не обучение, а содействие саморазвитию, не оценка соответствия стандартизированным критериям, а совместная рефлексия практики. В этом смысле не удивительно, что наставничество повышает самооценку и уверенность в себе.

Анализ профессиональных дефицитов педагогов-наставников, проведенный оренбургскими коллегами (Ганаева и др., 2020) выявил, что педагоги-наставники недостаточно владеют практиками общения, коммуникативными навыками. Кроме того, по результатам опроса показан достаточно низкий уровень ожиданий от организации совместной деятельности, что, по мнению авторов исследования, указывает на недостаточную сформированность коммуникативных умений педагогов, незнание андрагогических основ организации совместной деятельности с наставляемым. В этой связи важно отличать активное наставничество как многомерное явление, содержащее полный перечень условий для передачи опыта, от различного рода иных имитационных вариаций, представляющих коммуникационную экспресс-версию коротких советов (лайфхаков).

Указание на то, что ментор должен быть не только заинтересованным в профессиональном росте и развитии своего наставляемого, но и уметь находить и выделять достаточное количество времени и внимания на общение со своим партнером, делают Е.В. Игнатьева и Ю.В. Рябкова (Игнатьева, Рябкова, 2018). Согласно полученным ими результатам исследования, 73% опытных педагогов согласны стать наставниками. Оставшаяся часть педагогов среди причин отказа заниматься наставничеством чаще всего указывают на нежелание тратить свое личное время на работу с молодым сотрудником, а сомневающиеся респонденты готовы принять свое решение в зависимости от предлагаемых условий работы в качестве наставника. Другие исследователи показывают, что одним из источников, мотивирующих наставников, может быть эмпатия как личностный ресурс (Крюкова, Гурьянова, 2011).

Таким образом, выделяются два типа, или формы, наставничества. Активное наставничество подразумевает длительное поэтапное взаимодействие между наставником и наставляемым с глубоким погружением в проблематику содержательного труда и социального окружения подопечного, основанное на осмыслении его прошлого опыта, а также целей и имеющихся для этого ресурсов, в том числе, — социального капитала для поступательного движения по выбранной

профессиональной и карьерной траектории с обстоятельной рефлексией достижений и неудач. В отличие от активного типа, имитационное наставничество представляет собой формальный обмен мнениями по поводу тех или иных рабочих кейсов.

Вышесказанное позволяет сформулировать проблему исследования, заключающуюся в существующем противоречии между повсеместно артикулируемой актуальностью использования в педагогической практике наставничества и отсутствием обстоятельного описания выделенных форм наставничества (активного и имитационного), а также педагогических условий и личностных характеристик наставника и наставляемого. В частности, требуется уточнение по вопросу о наличии взаимосвязи эмпатии (качества наставника) с различными формами наставничества.

В основу гипотезы исследования было положено предположение о наличии связей между эмпатией (ее когнитивной, позитивной аффективной и негативной аффективной составляющими) и различными организационно-содержательными аспектами наставничества.

В исследовании ставилась цель проверить гипотезу на примере учителей английского языка средних общеобразовательных российских школ и исследовать самооценку эффективности активной формы наставничества. Реализация задач исследования позволит в дальнейшем разрабатывать программы практической реализации активного наставничества у учителей российских школ.

### **Выборка исследования**

В феврале — марте 2024 года с помощью сервиса «Anketolog», а также посредством сбора анкет методом «снежный ком» был проведен онлайн опрос учителей российских школ. Было опрошено 73 человека (8 чел. — мужчин, 65 чел. — женщин; средний возраст — 34,19 лет). Исключались учителя-респонденты, имеющие педагогический стаж менее 3 лет.

### **Методы исследования**

Инструментарий исследования включал ряд опросных методик.

Шкала самооценки эффективности наставничества учителей (Teacher Mentoring Self-Efficacy Scale (TMSES) (Tickell, Klassen, 2024) содержит 48 пунктов (см. Приложение) и сконструирована авторами на основе четырех «тем» (организационно-содержательных аспектов) наставничества: «профессионализм», «учитель-практик», «межличностный и внутриличностный интеллект», «планируй — делай — пересматривай». Оценка согласия с утверждениями дается по 7-балльной шкале Лайкерта. Для обеспечения достоверных результатов была установлена функциональная эквивалентность русскоязычной и англоязычной версий данного опросника с помощью метода прямого и обратного перевода (Brislin, 1986). Русскоязычная версия Шкалы (перевод наш) продемонстрировала высокую внутреннюю согласованность ее утверждений (коэффициент  $\alpha$  Кронбаха = 0,976) как

характеристик, описывающих феномен самоэффективности наставничества учителей.

Уровень эмпатии респондентов измерялся с помощью Шкалы эмпатии учителей (Empathy Scale for Teachers — EST (Wang et al., 2022) в русской адаптации А.В. Чагиной и Е.В. Забелиной (Чагина, Забелина, 2022). Посредством конфирматорного факторного анализа, выполненного в ходе психометрической проверки валидности данного инструмента (Чагина, Забелина, 2022), была подтверждена трехфакторная структура опросника с выделением следующих факторов: «когнитивная эмпатия», объединяющая утверждения, характеризующие умение учителя понимать эмоциональное состояние учеников по невербальным проявлениям, чутко улавливать изменения их настроения; «позитивная аффективная эмпатия», описывающая способность учителя радоваться успехам своих учеников, переживать гордость и счастье, глядя на их позитивные эмоции от получения результатов; «негативная аффективная эмпатия», отражающая способность учителя понимать и переживать негативные эмоции своих учеников, сочувствовать им в случае ошибок и неудач.

Использовался также краткий пятифакторный опросник личности (Big-Five) (Gosling et al., 2003), переведенный на русский язык и адаптированный А.С. Сергеевой, Б.А. Кирилловым и А.Ф. Джумагуловой (2016).

### **Результаты исследования**

Был проведен анализ средних значений оценок по утверждениям Шкалы самооценки эффективности наставничества. Наименьшие средние значения получили следующие утверждения: «Организовываю и провожу эффективные встречи по наставничеству, которые отвечают потребностям подопечных и требованиям к траектории программы» (4,04), «Озадачиваю своего наставляемого осмысленным и конструктивным образом» (4,34), «Готовлю подопечных к их роли в рамках текущего образовательного ландшафта» (4,40), «Демонстрирую высокие требования к своему подопечному» (4,67), «Выступаю в качестве образца для подражания и пропагандирую профессию учителя» (4,78), «Разрабатываю эффективные мероприятия для устранения слабых сторон своего подопечного, областей для развития и роста» (4,89), «Разбираю практику со своим подопечным, помогая поразмыслить о том, что сработало, а что нет, и определить возможные причины этого» (4,97). Очевидно, что наиболее сложными для наставников являются трудоемкие и затратные по времени аспекты наставничества: выделять личное время на организацию и проведение эффективных встреч для разбора ситуаций, интересующих наставляемого, а также продумывать ролевые и смылоориентированные задания для повышения эффективности своего подопечного, разрабатывать эффективные мероприятия для устранения слабых его сторон.

Наибольшие средние значения получили следующие утверждения: «Веду себя уважительно и тактично по отношению к своим подопечным, коллегам и учащимся» (6,29), «Активно слушаю, чтобы понять ситуацию с позиции своего

подопечного» (5,96), «Остаюсь объективным и справедливым при работе со своим подопечным» (5,96), «Демонстрирую подлинный интерес к развитию своего подопечного» (5,85), «Обеспечиваю систему поддержки, чтобы мой подопечный мог добиться хорошего прогресса» (5,79). Как видно из перечисленных утверждений, наставники, судя по их самоотчетам, стремятся занимать позицию активного слушателя, проявляя при этом тактичность и уважение, выражают интерес и оказывают поддержку своему подопечному.

Результаты анализа позволяют сделать вывод о том, что опрошенные педагоги избегают активного наставничества, то есть его трудоемких и затратных по времени составляющих, связанных с осмыслением опыта, разбором практик, организацией встреч для рефлексии; вместо этого они практикуют имитационное наставничество, представляющее собой формальный обмен мнениями по поводу тех или иных рабочих кейсов с проявлением уважения, тактичного отношения и демонстрацией искренней заинтересованности в диалоге с наставляемым.

Эксплораторный факторный анализ данных по Шкале самооценки эффективности наставничества позволил выделить 6 факторов, которые суммарно описывают 68,83% дисперсии. Мера адекватности выборки Кайзера — Мейера — Олкина лежит в диапазоне от 0,5 до 1,0 и равна 0,811, что свидетельствует об адекватности факторной модели (при значимости критерия сферичности Бартлетта 0,001).

Первый фактор — «Процесс осмысления опыта наставляемого» (вес фактора — 49,36) вобрал в себя следующие утверждения: «37. Разрабатываю эффективные мероприятия для устранения слабых сторон своего подопечного, областей для развития и роста» (факторная нагрузка<sup>2</sup> — 0,742), «20. Разбираю практику со своим подопечным, помогая ему поразмыслить о том, что сработало, а что нет, и определить возможные причины этого» (0,752), «24. Помогаю своему подопечному успешно реагировать на запланированные и незапланированные изменения» (0,737), «36. Использую ИТ-технологии для эффективного выполнения своих обязанностей наставника» (0,689), «19. Организовываю и провожу эффективные встречи по наставничеству, которые отвечают потребностям подопечных и требованиям к траектории программы» (0,650)

Второй фактор — «Педагогические практики» (5,45) аккумулировал следующие утверждения: «28. Связываю теорию образования с практикой, моделируя обучение, основанное на фактических данных, для своего подопечного» (0,763), «30. Поддерживаю подопечных в устранении барьеров на пути обучения для обучающихся (учеников)» (0,700), «46. Демонстрирую педагогические знания, необходимые для обеспечения эффективного руководства и поддержки своего подопечного, чтобы помочь ему развить свою практику» (0,698), «47. Поддерживаю своих подопечных в развитии их предметных знаний, помогая им выявлять и устранять пробелы и неправильные представления» (0,622), «44. Использую

<sup>2</sup> Указывает на связь признака с выявленным фактором.

эффективные навыки межличностного общения для построения и поддержания профессиональных отношений со своим подопечным» (0,678).

Третий фактор — «Создание атмосферы тактичности и уважения к наставляемому» (4,42) образован следующими утверждениями: «5. Веду себя уважительно и тактично по отношению к своим подопечным, коллегам и учащимся» (0,820), «4. Эффективно преподаю и оказываю положительное влияние на процесс обучения» (0,646), «27. Остаюсь объективным и справедливым при работе со своим подопечным» (0,660).

Четвертый фактор — «Мотивация наставничества» (3,72) образован двумя утверждениями: «16. Поощряю своего подопечного к самостоятельному обучению» (0,671) и «40. Удовлетворяю потребности взрослых учащихся» (0,682).

Пятый фактор — «Демонстрация осознанности и стандартов наставничества» (3,19) включает два утверждения: «10. Демонстрирую высокие требования к своему подопечному» (0,671), «17. Демонстрирую самосознание, выявляя свои собственные сильные и слабые стороны в качестве наставника» (0,560).

И последний, шестой фактор — «Создание образа будущего для наставляемого» (2,73) также включает два утверждения «2. Озадачиваю своего наставляемого осмысленным и конструктивным образом» (0,724), «3. Готовлю подопечных к их роли в рамках текущего образовательного ландшафта» (0,836).

Остальные 29 утверждений опросника не вошли ни в один из вышеперечисленных факторов.

Корреляционный анализ показал, что женщины-педагоги значимо чаще своих коллег-мужчин предоставляют конструктивную и содержательную обратную связь о прогрессе и результативности своего подопечного, помогая ему определить свои следующие шаги ( $r = 0,23$ ;  $p < 0,05$ ), оказывают поддержку своему подопечному, чтобы дать ему возможность эффективно управлять поведением в своей среде ( $r = 0,24$ ;  $p < 0,05$ ), а также используют эффективные навыки межличностного общения для построения и поддержания профессиональных отношений со своим подопечным ( $r = 0,24$ ;  $p < 0,05$ ).

Педагоги, оценивающие свой субъективный уровень дохода более высоко, чем остальные коллеги, признались, что значимо реже организуют и проводят эффективные встречи по наставничеству, которые отвечают потребностям подопечных и требованиям к траектории программы ( $r = -0,32$ ;  $p < 0,01$ ).

Различные аспекты эффективного наставничества у педагогов (измеренные по отдельным пунктам Шкалы) оказались взаимосвязанными с личностными факторами Большой Пятерки. Так, экстраверсия положительно коррелирует с умением эффективно преподавать и оказывать положительное влияние на процесс обучения ( $r = 0,56$ ;  $p < 0,001$ ), а также с навыками межличностного общения для построения и поддержания профессиональных отношений со своим подопечным ( $r = 0,54$ ;  $p < 0,001$ ). Дружелюбие оказалось связано с уважительным и тактичным отношением к своим подопечным, коллегам и учащимся ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,01$ ), а добросовестность — с демонстрацией подлинного интереса к развитию

подопечного ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,01$ ) и оказанием помощи в понимании контекста окружения наставляемого ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,01$ ). С эмоциональной стабильностью связана поддержка наставником своего подопечного в устранении его собственных барьеров на пути обучения ( $r = 0,40$ ;  $p < 0,001$ ), как и помощь в умении ставить ориентированные на решение, реалистичные и достижимые цели ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,001$ ). А открытость опыту оказалась связанной с умением моделировать эффективную практику, включая планирование, преподавание и оценку ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,001$ ), и со справедливыми оценками прогресса в установленных критериях эффективности ( $r = 0,46$ ;  $p < 0,001$ ).

Дополнительно анализировались взаимосвязи между компонентами «Шкалы эмпатии учителей» и темами, на основании которых была сконструирована методика «Шкала самооценки эффективности наставничества» (см. Приложение).

Так, когнитивный компонент эмпатии учителей связан преимущественно с темой «планируй — делай — пересматривай» в аспектах обеспечения системы поддержки для достижения наставляемым хорошего прогресса ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ), совместной разработки с подопечным решения сложных проблем ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,001$ ), определения приоритетов в правильных областях для развития подопечных ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,001$ ) и использования ряда моделей, инструментов и техник коучинга и наставничества ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,001$ ).

Негативная аффективная эмпатия учителей положительно коррелирует с темой «межличностного и внутриличностного интеллекта» в плане умения использовать эффективные навыки межличностного общения для построения и поддержания профессиональных отношений со своим подопечным ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,001$ ), а также с темой «учитель-практик» в плане объяснения ценности и важности учебной программы ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,001$ ).

Позитивная аффективная эмпатия педагогов оказалась взаимосвязана с темой «профессионализма»: демонстрация гибкости и адаптивности для удовлетворения потребностей своего подопечного ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ), демонстрация подлинного интереса к развитию своего подопечного ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,001$ ), помощь подопечному в понимании контекста его окружения ( $r = 0,58$ ;  $p < 0,001$ ), а также с темой «межличностного и внутриличностного интеллекта»: чуткие и добрые действия с ориентацией на потребности подопечных ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,001$ ), демонстрация эмоционального интеллекта в своем мышлении и поведении в отношении подопечного ( $r = 0,49$ ;  $p < 0,001$ ), помощь своему наставляемому успешно реагировать на запланированные и незапланированные изменения ( $r = 0,46$ ;  $p < 0,001$ ), поддержка подопечному в устранении барьеров на пути обучения для обучающихся (учеников)  $r = 0,46$ ;  $p < 0,001$ ).

### **Обсуждение результатов**

Наставничество представляет собой многоуровневый процесс непропорционального обмена ресурсами между наставником и подопечным. В этой связи далеко не каждый опытный педагог готов делиться своими знаниями и опытом. Такое

поведение может быть обусловлено различными причинами (поиск и верификация которых, впрочем, не входили в задачи нашего исследования): недостаток времени и чрезмерная занятость наставника, опасение конкуренции в коллективе и ослабления собственных карьерных позиций, поддержание значимости и сохранение сакральности своего знания, добытого не в учебной, а в практической деятельности, а также недостаточная мотивация и эмоциональное выгорание педагога. Активное наставничество, подразумевающее длительное поэтапное взаимодействие между наставником и наставляемым, представляет собой, в отличие от формального имитационного наставничества, довольно трудозатратный процесс.

В ходе нашего анализа было обнаружено, что такие личностные черты наставника, как экстравертированность и дружелюбие, больше связаны с формальной стороной наставничества, тогда как открытость опыту и добросовестность — с активным наставничеством, связанным с глубоким погружением в проблематику содержательного труда и социального окружения подопечного. Весьма перспективным для будущих исследований является изучение модерационного влияния эмоционального выгорания на выбор различных форм наставничества. Эмоциональное выгорание может являться блокатором готовности к активному наставничеству, но с другой стороны, — наставничество может быть важным инструментом в решении проблемы выгорания у профессионалов, поскольку зачастую причиной выгорания является чувство недооцененности, недовольства своей работой и отсутствие поддержки и понимания со стороны коллег и, в том числе, руководителя. В этом плане наставничество может способствовать предотвращению выгорания, обеспечивая высококвалифицированному педагогу дополнительное внимание и поддержку, а также интересные задачи, направленные на работу с инсайтами и совместный поиск решения проблем, возможность повысить свою мотивацию и обрести уверенность в своих силах и способностях.

Выявленные в исследовании взаимосвязи между компонентами нашей Шкалы эмпатии учителей и темами, на основании которых была сконструирована «Шкала самооценки эффективности наставничества», перекликаются с результатами, полученными исследователями университета Йорка (Великобритания) Р. Тикеллой и Р. Классеном (Tickell, Klassen, 2024). Так, негативная и позитивная эмпатии оказались взаимосвязаны с темами «профессионализма» и «межличностного/внутриличностного интеллекта», которые относятся к фактору, названному Тикеллой и Классеном «фактором профессиональных отношений». Авторы пишут, что этот фактор обусловлен влиянием социальных убеждений и эмоциональным состоянием членов школьного коллектива. С другим выделенным ими фактором — «педагогические практики», включающим темы «планируй — делай — пересматривай» и «учитель-практик», оказались взаимосвязаны достижения в работе (мастерство) и дополнительный опыт, включая использование моделирования. Выполненный нами корреляционный анализ данных продемонстрировал наличие взаимосвязи темы «планируй — делай — пересматривай» с когнитивным

компонентом эмпатии, что косвенно иллюстрирует востребованность у педагогов-наставников навыков анализа портфеля своих педагогических практик, а также педагогических практик коллег.

### **Выводы**

По результатам обзора источников резюмировано, что наряду с имитационным наставничеством, представляющим собой формальный обмен мнениями по поводу тех или иных рабочих кейсов, выделяется активное наставничество, подразумевающее длительное поэтапное взаимодействие между наставником и наставляемым с глубоким погружением в проблематику содержательного труда и социального окружения подопечного, основанное на осмыслении его прошлого опыта, а также целей и имеющихся для этого ресурсов, в том числе социального капитала для поступательного движения по выбранной профессиональной и карьерной траектории с обстоятельной рефлексией достижений и неудач.

В ходе реализованного исследования решалась проблема, состоящая в существующем противоречии между повсеместно артикулируемой актуальностью использования в педагогической практике наставничества и отсутствием обстоятельного описания выделенных форм наставничества (активного и имитационного), а также педагогических условий и личностных характеристик наставника и наставляемого. Основной задачей исследования являлось определение взаимосвязи эмпатии наставника с различными темами наставничества.

По итогам анализа средних значений по «Шкале самооценки эффективности наставничества» можно сделать вывод, что наибольшие сложности у наставников вызывают наиболее трудоемкие и затратные по времени составляющие наставничества: выделение личного времени на организацию и проведение эффективных встреч для разбора ситуаций, интересующих наставляемого, а также продумывание ролевых и смыслоориентированных заданий для повышения эффективности своего подопечного, разработка эффективных мероприятий для устранения слабых его сторон. При этом педагоги охотно занимают позицию активного слушателя, проявляя тактичность и уважение, а также выражая интерес и поддержку своему подопечному.

Эксплораторный факторный анализ данных по «Шкале самооценки эффективности наставничества» позволил выделить 6 факторов, которые суммарно описывают 68,83% дисперсии: «Процесс осмысления опыта наставляемого», «Педагогические практики», «Создание атмосферы тактичности и уважения к наставляемому», «Мотивация наставничества», «Демонстрация осознанности и стандартов наставничества» и «Создание образа будущего для наставляемого».

В ходе корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи особенностей проявления форм наставничества с фактором пола и субъективным уровнем дохода. Эффективность наставничества (измеренная по отдельным пунктам «Шкалы самооценки эффективности наставничества учителей») оказалась взаимосвязана с особенностями личности педагога (факторами Большой Пятерки). Анализ

взаимосвязи между компонентами «Шкалы эмпатии учителей» и темами, на основании которых была сконструирована «Шкала самооценки эффективности наставничества», показал, что когнитивный компонент эмпатии учителей связан преимущественно с темой наставничества «планируй — делай — пересматривай». Негативная аффективная эмпатия учителей положительно коррелирует с темой «межличностного и внутриличностного интеллекта» и с темой «учитель-практик». Позитивная аффективная эмпатия оказалась взаимосвязана с темами «профессионализма» и «межличностного и внутриличностного интеллекта».

### **Заключение**

Выявленные в ходе настоящего исследования связи различных компонентов эмпатии педагогов с содержательными аспектами наставничества позволяют продвинуться в понимании этого способа передачи профессионального опыта для создания оптимальных условий активного наставничества, что является предметом наших перспективных исследований. В то же время, остаются открытыми вопросы о роли эмоционального выгорания, а также взаимосвязи стилей педагогической деятельности с эффективностью наставничества и мотивационной составляющей этой деятельности в общей задаче по снижению числа имитационных практик.

### **Ограничения исследования**

На данном этапе исследовательской программы собранная выборка малочисленна и неоднородна по методам наставничества, в связи с чем в качестве первоочередной задачи и перспективы исследования выступает рассмотрение типов наставников и их эмпатических способностей.

### **Список литературы**

Ганаева, Е.А., Масловская, С.В., Муратова, А.А. (2020). Наставничество как ресурс профессионального развития педагога. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 5(228), 91–98.

Игнатъева, Е.В., Рябкова, Ю.В. (2018). Исследование готовности преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности. *Перспективы науки и образования*, 4(34), 45–51.

Кириллова, И.О. (2017). Наставничество: модный тренд или осознанная необходимость? *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*, 4(18), 75–80.

Крюкова, Т.Л., Гурьянова, Ю.С. (2011). Стресс, психическое выгорание и совладающее поведение на рабочем месте учителя. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 512. 453–472.

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.

Сергеева, А.С., Кириллов, Б.А., Джумагулова, А.Ф. (2016). Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (ТИР-РУ): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тестретестовой надежности. *Экспериментальная психология*, 9(3), 138–154. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090311>

Чагина, А.В., Забелина, Е.В. (2022). Психометрическая проверка валидности опросника «Шкала эмпатии для учителей» (Empathy scale for teachers). *Педагогический журнал*, 6, 999–1006.

Brislin, R.W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W.J. Lonner, J.W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137–164). Sage Publications, Inc.

Gosling, S.D., Rentfrow, P.J., Swann, W.B., Jr. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)

Tickell, R.M., Klassen, R.M. (2024). Developing the Teacher Mentoring self-efficacy scale (TMSES) using the Delphi method and exploratory factor analysis. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104452. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104452>

Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101112. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112>

## References

Brislin, R.W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W.J. Lonner, J.W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137–164). Sage Publications, Inc.

Ganaeva, E.A., Maslovskaya, S.V., Muratova, A.A. (2020). Mentoring as a resource for professional development of a teacher. *Bulletin of the Orenburg State University*, 5(228), 91–98. (In Russ.).

Gosling, S.D., Rentfrow, P.J., Swann, W.B., Jr. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)

Ignatieva, E.V., Ryabkova, Yu.V. (2018). Study on the readiness of university teachers to carry out mentoring activities. *Prospects of science and education*, 4(34), 45–51. (In Russ.).

Kirillova, I.O. (2017). Mentoring: a fashion trend or a conscious need? *Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review*, 4(18), 75–80. (In Russ.).

Kryukova, T.L., Guryanova, Y.S. (2011). Stress, mental burnout and coping behavior in the teacher's workplace / Stress, burnout, coping in a modern context. Edited by A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 512. 453–472. (In Russ.).

Le-Wan, T.N., Shiyani, O.A., Yakshina, A.N. (2022). Teacher-mentor: an extra burden or a resource for professional development? *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 16(2), 41–64. (In Russ.).

Chagina, A.V., Zabelina, E.V. (2022). Psychometric validation of the questionnaire "Empathy scale for teachers". *Pedagogical Journal*, 6, 999–1006. (In Russ.).

Sergeeva, A.S., Kirillov, B.A., Dzhumagulova, A.F. (2016). Translation and adaptation of

short five factor personality questionnaire (TIPI-RU): convergent validity, internal consistency and test-retest reliability evaluation. *Экспериментальная психология (Experimental psychology)*, 9(3), 138–154. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090311>

Tickell, R.M., Klassen, R.M. (2024). Developing the Teacher Mentoring Self-Efficacy Scale (TMSES) using the Delphi method and exploratory factor analysis. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104452. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104452>

Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101112. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112>

## Приложение

### Шкала самооценки эффективности наставничества учителей

Следующие утверждения описывают различные стороны наставничества. Выразите, пожалуйста, степень согласия с ними от 1 до 5, где 1 — полностью не согласен, а 5 — полностью согласен.

#### Утверждение

1. Предоставляю конструктивную и содержательную обратную связь о прогрессе и результативности своего подопечного, помогая ему определить свои следующие шаги
2. Озадачиваю своего наставляемого осмысленным и конструктивным образом
3. Готовлю подопечного к его роли в рамках текущего образовательного ландшафта
4. Эффективно преподаю и оказываю положительное влияние на процесс обучения
5. Веду себя уважительно и тактично по отношению к своим подопечным, коллегам и учащимся
6. Обеспечиваю системную поддержку, чтобы подопечный мог добиться хорошего прогресса
7. Облегчаю доступ к более широкому опыту в рамках своей деятельности, например, наблюдению за тем, как обучают других практиков
8. Действую чутко, с добротой реагируя на потребности подопечных
9. Активно слушаю, чтобы понять ситуацию с позиции своего подопечного
10. Демонстрирую высокие требования к своему подопечному
11. Указываю своему подопечному на различные возможности развития, которые могут привести к карьерному росту
12. Совместно со своим подопечным разрабатываю способы решения сложных проблем
13. Моделирую эффективную практику, включая планирование, преподавание и оценку
14. Разрабатываю план развития, который отвечает потребностям подопечного, наряду с требованиями программы/траектории обучения подопечного
15. Демонстрирую эмоциональный интеллект в своем мышлении и поведении в отношениях наставничества
16. Поощряю своего подопечного к самостоятельному обучению
17. Демонстрирую самосознание, выявляя свои собственные сильные и слабые стороны в качестве наставника
18. Определяю приоритеты в правильных областях для развития подопечных
19. Организовываю и провожу эффективные встречи по наставничеству, которые отвечают потребностям подопечных и требованиям к траектории программы

20. Разбираю практику со своими подопечными, помогая им поразмыслить о том, что сработало, а что нет, и определить возможные причины этого
21. Демонстрирую гибкость и адаптивность, чтобы удовлетворить потребности своего подопечного
22. Точно и справедливо оцениваю прогресс, используя установленные критерии эффективности
23. Создаю возможности для обучения в соответствии с потребностями своих подопечных, предоставляя им пространство, необходимое для развития их практики
24. Помогаю своему подопечному успешно реагировать на запланированные и незапланированные изменения
25. Оказываю поддержку своему подопечному, чтобы дать ему возможность эффективно управлять поведением в своей среде
26. Учусь вместе со своим подопечным и моделирую, что значит быть эффективным учеником
27. Остаюсь объективным и справедливым при работе со своим подопечным
28. Связываю теорию образования с практикой, моделируя обучение, основанное на фактических данных, для своего подопечного
29. Придерживаюсь непредвзятого подхода к развитию подопечных
30. Поддерживаю подопечных в устранении барьеров на пути обучения для обучающихся (учеников)
31. Предоставляю своим подопечным свободу и пространство, необходимые им для вживания в свою роль
32. Выступаю в качестве образца для подражания и пропагандирую профессию учителя
33. Работаю со своими подопечными, помогая им ставить ориентированные на решение, реалистичные и достижимые цели
34. Поддерживаю своего подопечного в устранении его собственных барьеров на пути обучения
35. Поддерживаю и поощряю своего подопечного к критическому мышлению, выявлению и изучению областей для улучшения
36. Использую ИТ-технологии для эффективного выполнения своих обязанностей наставника
37. Разрабатываю эффективные мероприятия для устранения слабых сторон своего подопечного, областей для развития и роста
38. Демонстрирую приверженность своей роли и обязанностям
39. Использую ряд стратегий и техник опроса, чтобы проверить понимание и стимулировать мышление
40. Удовлетворяю потребности взрослых учащихся
41. Демонстрирую подлинный интерес к развитию своего подопечного
42. Помогаю своим подопечным ориентироваться и понимать контекст их окружения
43. Выступаю решительным защитником подопечного, которого они поддерживают, демонстрируя свою веру в него
44. Использую эффективные навыки межличностного общения для построения и поддержания профессиональных отношений со своим подопечным
45. Объясняю ценность и важность учебной программы
46. Демонстрирую педагогические знания, необходимые для обеспечения эффективного руководства и поддержки своего подопечного, чтобы помочь ему развить свою практику
47. Поддерживаю своих подопечных в развитии их предметных знаний, помогая им выявлять и устранять пробелы и неправильные представления
48. Использую ряд моделей, инструментов и техник коучинга и наставничества для поддержки процесса наставничества

Ниже приведена корреспонденция тем наставничества с нумерацией утверждений опросника:

|  |  |
|--|--|
| «профессионализм»                            | 41, 27, 43, 42, 21, 38, 7, 10, 3, 26, 32, 14, 22,48            |
| «учитель-практик»                            | 46, 25, 4, 30, 28, 47, 13, 26, 48                              |
| «межличностный и внутриличностный интеллект» | 44, 5, 9, 8, 34, 15, 17, 29, 30, 24, 31                        |
| «планируй — делай — пересматривай»           | 35, 20, 39, 2, 37, 34, 40, 33,19, 23, 1, 6, 12, 16, 14, 48, 22 |

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Алина Владимировна Чагина**, соискатель, Костромской государственной университет, Кострома, Российская Федерация, alinachagina90@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6883-0172>

**Александр Александрович Максименко**, доктор социологических наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация, Maximenko.Al@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0891-4950>

**Татьяна Леонидовна Крюкова**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной психологии Костромского государственного университета, Кострома, Российская Федерация, tat.krukova44@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0825-3232>

#### ABOUT THE AUTHORS

**Alina V. Chagina**, applicant, Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation alinachagina90@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6883-0172>

**Aleksander A. Maksimenko**, Dr. Sci. (Sociology), Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor at the Faculty of Social Sciences of the HSE University, Moscow, Russian Federation, Maximenko.Al@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0891-4950>

**Tatyana L. Kryukova**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor at the Department of General and Social Psychology of Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation, tat.krukova44@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0825-3232>

Поступила: 27.03.2024; получена после доработки: 29.03.2024; принята в печать: 02.04.2024.  
Received: 03.27.2024; revised: 03.29.2024; accepted: 04.02.2024.