

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 37.091.2:005.963:37.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-169-177>

MENTORING IN THE MANAGEMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ТЕХНОЛОГІЯ МЕНТОРИНГУ В УПРАВЛІННІ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ УЧИТЕЛІВ

Ievgen NELIN,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Independent Researcher
Master's Student in the Management
of Educational Institutions,
Berdyansk State Pedagogical
University
55A, Universytetska Str.,
Zaporizhzhia, 69011, Ukraine

Євген НЕЛІН,

кандидат педагогічних наук,
незалежний дослідник,
магістрант спеціальності
Управління закладом освіти,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Університетська, 55А,
м. Запоріжжя, 69011, Україна

nelinievgen@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5612-8589>

ABSTRACT

The article examines mentoring as a technology for managing the professional development of contemporary teachers in the context of educational modernization and increasing demands on pedagogical activity. The relevance of the study is determined by the need to ensure effective professional adaptation and continuous development of teachers under conditions of rapid socio-cultural change, increased workload, and transformation of educational practices. The central problem addressed is the contradiction between the significant potential of mentoring as a tool for professional support and the insufficient effectiveness of its implementation in real educational practice. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of mentoring, to define its structural components, and to determine the organizational and pedagogical conditions for its implementation in managing teachers' professional development. The research employed a combination of theoretical and empirical methods, which enabled the systematization of scientific approaches and the generalization of practical experience in implementing mentoring practices. The results of the study demonstrate that mentoring is a process-oriented, individualized, and reflexively guided technology aimed at fostering teachers' professional autonomy. Its invariant characteristics have been identified, and its implementation tools have been specified, including co-planning, reflective interviewing, case analysis, professional portfolios, and reflective sessions. The main organizational models of mentoring have also been outlined. It has been established that the effectiveness of mentoring depends on the balance between procedural structuring and flexibility of content, the level of mentors' preparedness, and the development of a culture

of professional dialogue. The findings confirm the potential of mentoring as an effective instrument for managing teachers' professional development and as a foundation for the further modernization of postgraduate pedagogical education.

Key words: *mentoring, teachers' professional development, pedagogical activity, professional development training, educational management.*

Вступ. Сучасні трансформації в системі освіти України, що зумовлені євроінтеграційними орієнтирами, цифровізацією і функціонуванням закладів освіти в умовах воєнного стану, істотно актуалізують проблему управління професійним розвитком учителів. Постійне зростання суспільних вимог до якості надання освітніх послуг, необхідність швидкої адаптації педагогічної спільноти до змін і високе психологічне навантаження зумовлюють нагальну потребу в пошуку нових технологій підтримки професійного становлення і розвитку вчителів. У цьому контексті важливого значення набуває технологія менторингу, що постає інструментом організаційно-професійної підтримки, ретрансляції педагогічного досвіду і розвитку професійної автономії вчителя.

Проблематика наставництва, менторингу і тьюторингу у професійному розвитку фахівців перебуває у полі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Однак, попри те, що у багатьох наукових розвідках розкрито сутність наставницьких практик, їх роль у професійній соціалізації молодих фахівців, обґрунтовано значення рефлексії, індивідуалізації освіти і суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі професійного зростання, аналіз цих джерел засвідчує, що питання впровадження менторингу саме як цілісної технології управління професійним розвитком учителів в Україні, з урахуванням специфіки освітнього простору та актуальних соціальних викликів, потребує подальшого теоретичного осмислення і практичного уточнення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, визначення структурних компонентів та організаційно-педагогічних умов реалізації технології менторингу в управлінні професійним розвитком сучасних учителів.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становлять положення системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та аксіологічного підходів, що забезпечило цілісне осмислення менторингу як технології управління професійним розвитком учителів.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема теоретичних: аналіз, синтез наукових джерел, порівняльно-зіставний аналіз, узагальнення і систематизація, а також емпіричних методів, як-от узагальнення досвіду впровадження менторингових практик у системі післядипломної педагогічної освіти, рефлексивно-аналітичні підходи, методи педагогічного моделювання і проєктування, що дало змогу розробити узагальнену модель технології менторингу, окреслити її структурні компоненти та етапи реалізації.

Результати та дискусії. Дослідження витоків становлення технології менторингу засвідчує, що як окрема практика професійного супроводу менторинг еволюціонував від неформальних моделей передачі досвіду у первісних суспільствах до якісно обґрунтованої психолого-педагогічної технології розвитку людських ресурсів. Попри дещо символічне походження поняття від образу наставника у творах Гомера, виступах Сократа, Платона та інших античних філософів [3, с. 170], перші згадки про використання менторингу були пов'язані з другою половиною XVIII ст., коли у США вийшла праця Енн Меррі «Mentoria: The Young Lady's Mentor» (1778), в якій розкривалися підходи морально-етичного супроводу і виховання юних леді.

Наприкінці XVIII ст. та упродовж XIX ст. ідея менторингу розвивалася переважно як літературно-повчальна і соціально-виховна технологія, що знайшло відображення у праці Л. Корнаро «Безсмертний наставник або безпомилковий посібник людини до здорового, багатого і щасливого життя» («The Immortal Mentor», 1796), а також у численних періодичних виданнях і посібниках, адресованих молодому поколінню. У цей період розвитку менторинг функціонував переважно як форма морального наставництва і соціалізації, не маючи при цьому чітко окресленого професійного статусу. Однак, на початку XX ст. відбулася поступова інституціоналізація, зокрема з'явилися спеціалізовані видання, професійні об'єднання, а також перші спроби осмислення взаємовідносин між учителем та учнем у контексті наставницької взаємодії [9, с. 3–4].

Зі становленням соціальної роботи у 1920-х рр. у США почала активно розвиватися практика наставництва, зокрема через діяльність організації «Big Brothers Big Sisters of America». Її діяльність була спрямована на підтримку різних категорій дітей: сиріт, дітей із соціально вразливих сімей, а також тих, хто перебував у складних життєвих умовах. У межах зазначеної організації реалізовувалися як індивідуальні, так і групові форми наставництва, зокрема громадські і шкільні програми, що передбачали систематичну взаємодію наставника з підопічним. Практика засвідчувала, що така взаємодія сприяла покращенню навчальних досягнень, формуванню соціальних навичок, а також зниженню девіантної поведінки молоді. Отримані результати стали підґрунтям для подальшого поширення наставницьких практик у соціальній роботі та альтернативній освіті [4, с. 144].

Важливим етапом у становленні технології менторингу стало певне перенесення наставництва з альтернативної освіти у формалізовані соціальні практики, зокрема через створення організацій, орієнтованих на підтримку молоді, що заклало підґрунтя для подальшого розвитку наставництва у XX ст. У цей час менторинг почав змінюватися з морально-етичної практики у професійно зорієнтований інструмент

розвитку [7], що згодом отримав теоретичне обґрунтування і широке поширення у науковому дискурсі. Крім того, у 1970-х рр. з'явилися перші системні дослідження менторингу в освіті та управлінні, які відображали його вплив на кар'єрне зростання, професійну ідентичність, а також рівень задоволеності діяльністю. Зокрема у США менторинг почав поширюватися як інструмент професійної адаптації в корпоративному середовищі, а його подальша теоретизація спрямовувалася на обґрунтування функціональної моделі кар'єрного зростання.

У педагогіці інституціоналізація менторингу припала на початок XXI ст. і була пов'язана з переходом до парадигми безперервного професійного розвитку вчителів. На відміну від традиційного наставництва, що переважно орієнтувалося на відтворення усталених зразків діяльності, менторинг почав ґрунтуватися на поєднанні трансляції досвіду і рефлексивного переосмислення. У цьому сенсі менторинг доцільно визначати як структуровану технологію професійної взаємодії, що передбачає певне конструювання індивідуальної траєкторії розвитку педагога на основі діалогічної взаємодії, зворотного зв'язку, емпатії і поступового розширення професійної автономії [8, с. 381].

Узагальнення сучасних розвідок дозволяє виокремити певні інваріантні характеристики менторингу як технології управління професійним розвитком учителів, що визначають його сутнісну специфіку. Насамперед, менторинг має доволі тривалий і процесуальний характер, що передбачає систематичну, послідовно організовану взаємодію, яка розгортається у часі та орієнтована на поступове професійне зростання педагога. Важливою ознакою менторингу є індивідуалізація підтримки, що враховує рівень підготовки, професійний досвід, освітні запити та особистісні особливості вчителя. Суттєвим є також поєднання когнітивного, діяльнісного і ціннісно-смислового компонентів, що забезпечує не лише засвоєння знань і формування умінь, але й розвиток професійної позиції і педагогічного мислення.

Обов'язковим елементом менторингу виступає рефлексивний контур, який реалізується через аналіз педагогічного досвіду, осмислення прийнятих рішень та їх наслідків. У кінцевому підсумку менторинг орієнтований на досягнення професійної автономії педагога, його здатності до самостійного прийняття рішень і саморозвитку. Сукупність зазначених характеристик дозволяє відмежувати менторинг від суміжних практик, таких як інструктаж, консультування чи супервізія, які, зазвичай, мають більш локальний і, при цьому, функціонально обмежений характер [5, с. 87].

Емпіричне узагальнення практик упровадження менторингу у системі післядипломної педагогічної освіти і внутрішньошкільного методичного супроводу дозволяє конкретизувати найбільш дієві інструменти реаліза-

ції. Так, встановлено, що високою ефективністю відзначаються технології, які поєднують структурованість взаємодії з рефлексивною спрямованістю. Зокрема, результативною є практика структурованого спільного планування (з англ. – *co-planning*), у межах якої досвідчений ментор і його менті (менш досвідчений педагог) проєктують навчальне заняття за логікою «цілі – очікувані результати – критерії оцінювання – методи – рефлексія», що сприяє формуванню цілісного педагогічного мислення.

Не менш значущим є мікроспостереження з фокусом (з англ. – *focused observation*), коли під час відвідування уроку увага ментора зосереджується на обмеженій кількості параметрів (наприклад, характер запитань чи способи організації зворотного зв'язку), що забезпечує аналітичну точність і запобігає перевантаженню оцінними судженнями. Важливу роль в організації роботи ментора відіграє також рефлексивне інтерв'ювання (з англ. – *reflective questioning*), яке передбачає використання відкритих запитань до менті для стимулювання у нього самостійного осмислення щодо власного досвіду і пошуку альтернативних рішень [2, с. 279–280].

Ефективним інструментом менторингу є аналіз педагогічних кейсів, що дозволяє моделювати різні стратегії поведінки у складних професійних ситуаціях, а також розробка портфоліо професійного розвитку, що забезпечує фіксацію індивідуальної динаміки зростання через накопичення планів занять, рефлексивних записів і відгуків. Доповнюють зазначені інструменти регулярні рефлексивні сесії, спрямовані на узагальнення досвіду, оцінювання досягнень і визначення подальших цілей розвитку. Загалом, сукупність цих прийомів забезпечує підвищення якості педагогічної діяльності і формування стійкої здатності до професійної рефлексії та саморозвитку менті.

Освітня практика засвідчує, що ефективність окреслених інструментів менторингу істотно знижується за умов їх формалізованого застосування. Зокрема, редукція рефлексії до процедур звітності або ж домінування оцінювально-контрольного дискурсу призводять до втрати довіри, звуження простору відкритої професійної взаємодії і зниження суб'єктної активності педагога. Натомість результативність менторингу зростає за умов поєднання чіткої організації процесу і регламенту: визначеності цілей, систематичності зустрічей, фіксації проміжних і підсумкових результатів, варіативності змісту та індивідуалізації форм взаємодії, що, загалом, дозволяє враховувати професійні потреби і динаміку розвитку вчителя [1].

У процесі дослідження також виокремлено типові організаційні моделі менторингу, що застосовуються у педагогічній практиці: індивідуальна і групова. Так, індивідуальна модель забезпечує високий рівень персоналізації взаємодії та є більш ефективною на етапі професійної

адаптації, коли менті потребує адресної підтримки. Групова модель, натомість, що реалізується у форматі професійних спільнот або методичних об'єднань, зазвичай сприяє розвитку колективної рефлексії, обміну досвідом і формуванню культури професійного діалогу. Водночас, зазначимо, що наявні комбіновані підходи дозволяють інтегрувати переваги обох моделей, забезпечуючи баланс між індивідуальною підтримкою і включенням менті у ширший професійний контекст, що підвищує стійкість результатів професійного розвитку [10].

Аналіз практики упровадження менторингу в українських освітніх реаліях дозволяє окреслити низку системних обмежень, що стримують його повноцінну реалізацію як технології управління професійним розвитком. Насамперед сфокусуємося на недостатньому рівні підготовки менторів до виконання рефлексивно-фасилітативних функцій, що зумовлює збереження директивних моделей взаємодії. Додатковим ускладненням є відсутність чітко визначених критеріїв та інструментів оцінювання результативності менторингу, що ускладнює відстеження динаміки професійного зростання менті. Крім того, вагомим чинником виступає перевантаження вчителів адміністративними і звітними функціями, що обмежує часові і ресурсні можливості для систематичної менторингової взаємодії. Разом з цим, інерція традиційної педагогічної культури, орієнтованої на контроль, нормативність і відтворення усталених практик, суттєво гальмує впровадження партнерських і рефлексивно орієнтованих підходів. Загалом, зазначені чинники призводять до редукції менторингу до інструктивного наставництва, що істотно звужує його розвивальний потенціал. При цьому, у вітчизняному педагогічному дискурсі, зусиллями проф. В. Крижка, сформувалася своєрідна технологія провідництва, яка, за своїми сутнісними характеристиками, є подібною до менторингу та інших наставницьких технологій [6, с. 185].

Водночас, за умов систематичної організаційно-педагогічної підтримки технологія менторингу виявляє значну ефективність як інструмент управління професійним розвитком учителів. Аналіз іноземних розвідок менторингу засвідчує його позитивну динаміку в аспектах планування, зростання рівня рефлексивності, розширення репертуару професійних дій і стратегій, а також підвищення впевненості педагогів у власних професійних можливостях. Важливим ефектом менторингу є зниження рівня професійної тривожності, що особливо актуалізується в умовах соціальної нестабільності. Таким чином менторинг виконує як розвивальну, так і стабілізаційну функцію, забезпечуючи молодим учителям необхідну професійну підтримку, сприяючи подальшому збереженню якості освітнього процесу загалом.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження зазначимо, що менторинг є цілісною, науково обґрунтованою психолого-педагогічною

технологією управління професійним розвитком учителів, що поєднує структурованість організаційного впливу з індивідуалізацією професійного становлення. Сутність менторингу в освіті полягає у забезпеченні тривалої, цілеспрямованої взаємодії, спрямованої на інтеграцію передачі досвіду з рефлексивним осмисленням педагогічних реалій і формуванням професійної автономії. Встановлено, що менторинг характеризується процесуальністю, індивідуальним підходом, наявністю рефлексивного контуру та орієнтацією на розвиток професійної суб'єктності, що дозволяє розглядати менторинг як інтегративний механізм поєднання аналітичних, діяльнiсних і ціннісних компонентів професійного розвитку.

Емпіричні розвідки менторингу підтверджують його ефективність за умови поєднання чіткої організації процесу з гнучкістю змісту взаємодії, а також належної підготовки менторів і сформованості культури професійного діалогу. При цьому, виявлені обмеження у вітчизняному педагогічному дискурсі свідчать про наявну суперечність між потенціалом менторингу і практиками його реалізації в умовах усталеної роками педагогічної культури. Зважаючи на це, перспективи подальших пошуків вбачаємо у переосмисленні менторингу як системного інструменту управління професійним розвитком учителів в Україні, його інституціоналізацією в системі післядипломної педагогічної освіти, а також розробленням науково обґрунтованих моделей підготовки менторів і критеріїв оцінювання ефективності менторингових практик. При цьому зазначимо, що важливим також є поступовий перехід від формалізованих наставницьких практик до рефлексивно-діалогічних моделей взаємодії, що здатні забезпечити реальну підтримку професійного зростання педагога, його автономність і розвиток професійної суб'єктності в умовах сучасних освітніх викликів України.

Література

1. Волоотовська Т. П., Фещенко А. І., Кушевська, Н. М. Роль е-менторства у формуванні академічної успішності студентів у мультикультурному середовищі. *Педагогічна Академія : наукові запуски*, 2026. № 29. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19592093>
2. Заболотна О., Палагута І. Менторинг як форма педагогічної підтримки майбутніх учителів в Україні та Великій Британії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2021. № 7 (111). С. 277–286.
3. Захарова Н. Генеза менторства як історичного явища. *Наукові запуски Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2022. Вип. 1. С.104–111. DOI 10.31494/2412-9208-2022-1-1-104-111
4. Розвадовська Т. В. Наставництво як педагогічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*, 2018. Вип. 24(2). С. 140–147.
5. Сакун Л. М., Веденіна Ю. Ю., Ващенко Д. В. Застосування менторингу для стимулювання працівників підприємств. *Економічний форум*, 2020. № 3. С. 84–88.
6. Шумілова І. Ф. Методологічний задум технології навчання провідництву майбутніх менеджерів освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і*

загальноосвітній школах, 2021. № 75, Т. 1. С. 183–187. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-1.35>

7. Baker D. B., & Maguire C. P. Mentoring in historical perspective. *Handbook of youth mentoring*, 2005. № 1. С. 14–29.

8. Glover A., Jones M., Thomas A., Worrall L. Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2024. № 32(4). С. 377–394. <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>

9. Irby B. J., Boswell J. Historical Print Context of the Term, "Mentoring". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2016. № 24(1), С. 1–7. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1170556>

10. Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T.. Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education*, 2025. № 51(4), С. 683–697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480>

References

1. Volotovska, T. P., Feshchenko, A. I., & Kushevska, N. M. (2026). Rol e-mentorstva u formuvanni akademichnoi uspihnosti studentiv u multykulturnomu seredovyschi [The role of e-mentoring in shaping students' academic success in a multicultural environment]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, 29. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19592093>

2. Zabolotna, O., & Palahuta, I. (2021). Mentorynh yak forma pedahohichnoi pidtrymky maibutnix uchyteliv v Ukraini ta Velykii Brytanii [Mentoring as a form of pedagogical support for future teachers in Ukraine and Great Britain]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 7(111), 277–286.

3. Zakharova, N. (2022). Heneza mentorstva yak istorychnoho yavyscha [The genesis of mentoring as a historical phenomenon]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, 1, 104–111. DOI 10.31494/2412-9208-2022-1-1-104-111

4. Rozvadovska, T. V. (2018). Nastavnytstvo yak pedahohichni fenomen [Mentoring as a pedagogical phenomenon]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 11: Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika*, 24(2), 140–147.

5. Sakun, L. M., Viedienina, Yu. Yu., & Vashchenko, D. V. (2020). Zastosuvannya mentorynhu dlia stymuliuвання pratsivnykiv pidpriemstv [Application of mentoring to stimulate enterprise employees]. *Ekonomichni forum*, 3, 84–88.

6. Shumilova, I. F. (2021). Metodolohichni zadum tekhnolohii navchannya providnystvu maibutnix menedzheriv osvity [Methodological design of leadership training technology for future education managers]. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 75(1), 183–187. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-1.35>

7. Baker, D. B., & Maguire, C. P. (2005). Mentoring in historical perspective. *Handbook of youth mentoring*, 1, 14–29.

8. Glover, A., Jones, M., Thomas, A., & Worrall, L. (2024). Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 32(4), 377–394. <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>

9. Irby, B. J., & Boswell, J. (2016). Historical Print Context of the Term, "Mentoring". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1170556>

10. Larsen, E., Jensen-Clayton, C., Curtis, E., Loughland, T., & Nguyen, H. T. M. (2025). Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education*, 51(4), 683–697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480>

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема застосування технології менторингу як особливого способу управління професійним розвитком сучасних учителів у контексті модернізації системи освіти та ускладнення вимог до педагогічної діяльності загалом. Актуальність цього дослідження зумовлена необхідністю забезпечення ефективної професійної адаптації і безперервного розвитку педагогів в умовах динамічних соціокультурних змін, зростання навантаження на вчителя, а також трансформації психолого-педагогічних практик. У фокусі уваги статті обґрунтовано суперечність між значним потенціалом менторингу як інструменту професійного супроводу і недостатньою ефективністю його впровадження в реальній педагогічній практиці. Метою статті є теоретичне обґрунтування менторингу, визначення його структурних компонентів і організаційно-педагогічних умов реалізації в управлінні професійним розвитком учителів. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних та емпіричних методів, що дозволили здійснити систематизацію наукових підходів та узагальнення практичного досвіду впровадження менторингових практик. Результати дослідження засвідчують, що менторинг сьогодні є процесуальною, індивідуалізованою і рефлексивно орієнтованою технологією, що спрямована на формування професійної автономії педагога. Визначено інваріантні характеристики менторингу, уточнено інструментарій реалізації (як-от спільне планування, рефлексивне інтерв'ювання, аналіз кейсів, портфоліо розвитку, рефлексивні сесії) та окреслено основні організаційні моделі. Зазначено, що ефективність менторингу залежить від балансу між структурованістю процесу і гнучкістю змісту, рівня підготовленості менторів та якісно сформованості культури професійного діалогу. Отримані результати підтверджують перспективність менторингу як технології управління професійним розвитком учителів, що є підґрунтям для подальшої модернізації післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: менторинг, професійний розвиток учителів, педагогічна діяльність, підвищення кваліфікації, освітній менеджмент.

Дата першого надходження статті до видання: 23.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)