

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DOI 10.24411/1813-145X-2019-10453

УДК 378

А. П. Чернявская <https://orcid.org/0000-0002-6882-3332>

Л. Н. Данилова <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>

Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя

От того, насколько успешно пройдет адаптация молодого педагога в школе, зависит очень многое, в частности, качество его работы, желание развивать свое профессиональное мастерство, мотивация к работе и в целом желание остаться в профессии или сменить ее. По имеющейся в разных странах статистике, от 10 до 50 процентов учителей уходят из профессии в первые пять лет работы. Поддержка молодых учителей в адаптационный период осуществляется различными средствами. Наиболее распространенными являются включение их в деятельность школьных и межшкольных методических объединений, консультации и наблюдение за работой опытных коллег, образовательные курсы, а также наставничество школьного и/или вузовского специалиста. В статье представлен теоретический анализ трудностей, с которыми сталкиваются молодые педагоги в первые годы работы; рассматриваются проблемы наставничества/менторинга, истории развития наставничества молодых учителей у нас в стране, обсуждаются результаты опроса молодых педагогов и их наставников, цель которого – выяснить направления и особенности их взаимодействия друг с другом в процессе адаптации начинающих учителей. В статье показано, что наставничество может осуществляться в различных формах и, в зависимости от стиля взаимодействия более опытного и молодого педагогов, подразделяется на тьюторство, коучинг и менторинг. Опрос молодых педагогов и их наставников проводился при помощи опросника, разработанного в Педагогическом институте Нижней Австрии и адаптированного к российским условиям. Результаты опроса показали, что стиль общения в педагогических коллективах соответствует тенденциям сегодняшнего дня. И молодые педагоги, и педагоги со стажем отмечают, что при взаимодействии почти всегда используются такие формы, как активное слушание, целенаправленные, конкретные, сущностные вопросы и продуманные обратные связи, что приводит к процессно-ориентированной поддержке молодых педагогов и оптимизации их деятельности.

Ключевые слова: подготовка педагогов, адаптация, ментор, опрос, молодые педагоги, профессиональные затруднения, взаимодействие.

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

A. P. Chernyavskaya, L. N. Danilova

Teacher-mentor as an assistant in adaptation of the young teacher in school

Many things depend on how successful the adaptation of a young teacher will be at school. In particular: the quality of his work, the desire to develop his professional skills, motivation for work and in general the desire to stay in the profession or to change it. According to statistics available in different countries, 10 to 50 per cent of teachers leave the profession in the first five years. Support for young teachers during the adaptation period is provided by various means. The most common ones are their inclusion in the activities of school and inter-school methodical associations, consultations and supervision of the work by experienced colleagues, educational courses, as well as mentoring school and/or University specialist. The article provides a theoretical analysis of the difficulties faced by young teachers in the first years of work, the problem of mentoring, the history of mentoring young teachers in our country, a discussion of the results of a survey of young teachers and their mentors, the purpose of which was to find out the direction and features of their interaction with each other in the process of adaptation of novice teachers. The article shows that mentoring can be carried out in various forms and, depending on the style of interaction of a more experienced and young teacher, it is divided into tutoring, coaching and mentoring. The survey of young teachers and their mentors was conducted with the

help of a questionnaire developed at the Pedagogical Institute of Lower Austria and adapted to Russian conditions. The results of the survey showed that the style of communication in teaching staff corresponds to the trends of today. Both young teachers and experienced teachers note that the interaction almost always uses such forms as active listening, targeted, specific, essential issues and thoughtful feedbacks, it leads to process-oriented support for young teachers and optimization of their activities.

Keywords: teacher training, adaptation, mentor, survey, young teachers, professional difficulties, interaction.

Введение

Период вхождения в профессию, или адаптационный период, имеет определяющее значение для дальнейшей трудовой деятельности: от него, в частности, зависит, останется ли начинающий специалист в своей сфере деятельности. По имеющейся статистике, самая высокая доля увольнений среди молодых учителей в США, где в течение пяти лет после окончания вуза из школы уходят до 30 % учителей, а в неблагополучных районах – до 50 %; 30-40 % начинающих учителей увольняются в Австралии, 30 % – в Нидерландах [10; 14; 18].

При этом в ряде стран отток молодых специалистов из школ весьма незначителен. В 2015 г. в Гонконге он не превышал 5 %, а в Сингапуре ниже 2 % [4; 11; 15]. Из этого следует вывод, что тенденция ухода начинающих учителей из школы в первый год работы является преодолимой проблемой. Примечательно, что во всех странах, где она неактуальна, огромная роль в образовательной практике отводится индивидуальному сопровождению студентов и молодых специалистов в школе, позволяющему своевременно распознавать и преодолевать дефициты и трудности педагогов.

Осознание трудностей и страхов молодых педагогов привело к возникновению модели профессиональной подготовки, в которую адаптационный период на рабочем месте включен как одна из важнейших составляющих.

Наиболее распространенными средствами такой адаптационной поддержки учителей являются их деятельность в школьных и внешних методических объединениях, консультации и наблюдение за работой опытных коллег, образовательные курсы, а также наставничество школьного и/или вузовского специалиста. Наставничество может осуществляться в различных формах и, в зависимости от стиля взаимодействия более опытного и молодого педагогов, подразделяется на тьюторство, коучинг и менторинг [3]. Для удобства читателей в данной статье при теоретическом анализе мы будем использовать термин «менторинг».

В статье мы проведем теоретический анализ проблемы менторинга, обратимся к истории развития наставничества молодых учителей у нас в стране, а также обсудим первые результаты опроса молодых педагогов и их наставников, целью которого было выяснить направления и особенности их взаимодействия друг с другом в процессе адаптации начинающих учителей.

Обзор литературы

При всем различии образовательных систем главные причины увольнения среди начинающих учителей во всех странах сводятся к следующим:

- дефицит профессионального опыта;
- высокие нагрузки;
- дефицит уважения со стороны общества;
- непрерывные изменения;
- поведение учащихся;
- внешний надзор за образовательным процессом;
- низкие зарплаты;
- культурная и профессиональная изоляция;
- недостаток возможностей для карьерного роста [7, 13, 16, 17, 19].

Начинающий учитель нуждается в профессиональном сопровождении опытного наставника, и во многих странах существуют различные варианты менторской поддержки. Наибольшее распространение формальные программы сопровождения учителей в период вхождения в профессию, по данным 2015 г., имеют в Великобритании, Бельгии, Франции и Нидерландах. В других странах эти программы носят неформальный характер и не имеют широкого распространения (например, в учреждениях неполного общего образования в Италии, Швеции, Исландии, Латвии или Норвегии через такие программы проходят только 20-28 % молодых учителей) [18].

Адаптационный период повсеместно длится не менее года и включает поддержку менторов, вузовских кураторов или других коллег. Общими в программах содействия педагогам в адаптационный период во всех странах являются задачи профилактики ухода молодых специалистов из школы, закрепления их интереса к профессиональной деятельности и облегчения вхождения в

профессию. По этой причине поддержка осуществляется в трех направлениях: персональном, социальном и профессиональном [18].

В рамках персональной поддержки молодому учителю помогают преодолевать возникающие трудности и внушают уверенность в своих силах. Одобрение со стороны наставников и коллег повышает самооценку и способствует успешному выполнению повседневных задач и решению проблемных ситуаций. Во многих, в основном западных, странах признается важным создание комфортных условий для учителя: например, сокращение рабочей нагрузки при сохранении полной оплаты труда в первые годы или исключение из систем и ситуаций формального и неформального оценивания его профессиональной компетентности.

В социальном направлении адаптация молодого учителя предполагает его содействие вхождению в школьный и педагогический коллектив, в профессиональные объединения, чтобы он ощущал себя частью профессиональных сообществ и не испытывал трудностей в общении с коллегами, учащимися, их родителями, попечителями школ и инспекторами.

Поддержка молодых специалистов в зарубежных школах направлена на развитие их профессионализма, с ростом которого связывается профессиональный уровень всего педагогического коллектива и качество образовательной деятельности школы.

Принципиальное значение в менторинге имеет тщательный выбор наставников, а потому ментором может быть только опытный педагог с многолетним стажем, признаваемый экспертом в сфере педагогики и методики своего предмета, знающий возрастную психологию, а также отличающийся гибкостью, открытостью к общению и доброжелательностью [8, 9]. Основные формы взаимодействия учителя и его наставника: проведение ментором демонстрационных уроков с их последующим методическим обсуждением; преподавание под наблюдением ментора; совместная подготовка занятий, консультирование.

В связи со значимостью характеристик наставника в прохождении адаптационного периода учителем в последнее десятилетие в мире наблюдается тенденция профессиональной подготовки менторов в рамках программ продолженного педагогического образования.

На Западе наставничество стало известно как форма поддержки опытным учителем начинающего примерно с 70-х гг. прошлого века и полу-

чило распространение во многих странах в 80-90-х гг. с появлением научно-методического сопровождения менторинга, когда он вошел в массовую образовательную практику. Следует признать, что в сегодняшней российской образовательной действительности идея менторинга заимствована именно из зарубежной педагогической традиции, однако важно, что для России она не является принципиально новой и имеет глубокие корни в отечественной системе в виде института школьного наставничества.

Этот феномен возник в Советском Союзе еще в 20-х гг., однако некоторые авторы, рассматривая его в широком смысле, даже указывают на его наднациональный характер и гораздо более древние корни: А. С. Батышев отмечал, что наставничество сопровождало жизнь человека начиная с появления общества, поскольку являлось формой передачи социального опыта старших поколений младшим [1]. Иначе говоря, наставничество в древние века и было воспитанием, в широком понимании, и только разделение труда и выделение собственно профессиональной подготовки сузило значение наставничества до сферы передачи именно трудового опыта.

Несколько десятилетий опыт наставничества носил название шефства, найдя применение при организации индивидуального подхода на производстве, а затем – и в образовании. В рамках решения проблем индустриализации и идеологического воспитания в 1922 г. на съезде РКП(б) была поставлена задача реорганизации труда путем соединения возможностей производственного (практического) обучения с теоретической подготовкой молодежи [6]. Как указывает Большая советская энциклопедия, в СССР шефство представлялось как общественная деятельность, систематическая товарищеская помощь одной организации другому коллективу [2]. Развитию шефства способствовало постановление государственного совета профсоюзов «О шефстве кадровых рабочих над молодыми» (1931 г.), и в следующем десятилетии оно становится массовым явлением при подготовке рабочих: производства выделяют кадры для такого сопровождения молодежи, наука отвечает методическими разработками наставничества, а комсомольская организация усиливает общественный контроль над подшефными.

Особая роль отводилась шефству в годы Великой отечественной войны: когда производственные кадры массово пополнялись женщинами и подростками, потребность в их обучении

непосредственно на производстве стала особенно острой. После войны понятия наставничества и шефства все более отождествлялись, и после принятия в 1968 г. советом профсоюзов «Типового положения о подготовке и повышении квалификации рабочих непосредственно на производстве» официально утверждались различные положения о наставничестве (требования к наставникам, условиям, права производств, практикующих наставничество и т. д.).

Сущность и роль наставничества в профессиональной адаптации начинающего педагога определены в трудах А. С. Батышева, Ю. В. Кричевского, О. Е. Лебедева, М. И. Махмутова, А. А. Мезенцева, Н. В. Немова, И. Г. Столяра, В. А. Сухомлинского и других советских педагогов. Привлечение советской науки к сопровождению этой тенденции привело к идеологическому, философскому и психолого-педагогическому сопровождению наставничества и к появлению многочисленных исследований, открывавших новую отрасль педагогического знания – профессиональную, или производственную педагогику, а также предлагавших конкретные методики наставничества на предприятиях. В 70-80-е гг. было общепризнано, что наставниками должны становиться лучшие производственники, пользующиеся авторитетом среди коллег, мастера своего дела, обладающие моральными качествами, способные и достойные воспитывать советскую молодежь. Распространялась практика организации в вузах курсов для повышения их педагогической квалификации.

Наставничество являлось формой профессиональной подготовки кадров на производстве и в профессиональных училищах. В 60-х гг. идея индивидуального сопровождения уже понималась как форма коммунистического воспитания и подготовки молодежи, поэтому для прохождения профессиональной практики на производстве студентов стали прикреплять к наставникам. Наставничество подразумевало руководство молодыми заводскими или колхозными кадрами со стороны опытных специалистов. Оно превратилось в форму передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивал приемы деятельности под непосредственным руководством опытного педагога-мастера, поэтому наставничество получило распространение в школах в отношении начинающих специалистов. С приходом перестройки институт наставничества потерял былое значение, а с распадом СССР прекратилось и его развитие:

оно утратило актуальность, ошибочно будучи принятым за один из символов социалистической идеологии, по сути, остановилось научное-методическое изучение данного феномена.

Сегодня в планах Министерства просвещения РФ возродить наставничество в школах. Национальная система учительского роста предполагает построение вертикальной карьеры для учителей, одним из направлений которого станет должность ведущего учителя с основной функцией наставничества. «Поэтому мы очень хотим вернуть потерянное наставничество в школу», – объявила министр О. Ю. Васильева в декабре 2018 г.

Таким образом, наставничество (менторинг) как форма сопровождения специалиста при вхождении в профессию стало популярным за границей с конца 80-х, когда оно уже было *апробировано в СССР* и когда интерес к нему стал падать в трансформировавшейся России в силу смены социально-политических приоритетов, поэтому сегодня оно является хорошо забытым старым. С другой стороны, следует признать, что *разработанность проблем наставничества на Западе выше*, так как с 80-х не прекращалось изучение разнообразных аспектов менторинга в педагогическом образовании, благодаря чему сегодня отечественная система опирается в организации адаптационного периода молодых учителей уже на зарубежный опыт.

Возникает вопрос о том, почему процесс работы молодого и более опытного педагога теперь называется «менторингом» взамен привычного слова «наставничество».

Очень подробный и обоснованный ответ на этот вопрос дан в статье, авторами которой являются Й. Даммерер, В. Циглер и С. Бартонек, опубликованной в «Ярославском педагогическом вестнике» [3].

Исключительное значение имеет изучение опыта и в англосаксонских странах, где эта тема разрабатывалась десятилетиями, и в государствах, где она встала на повестку дня относительно недавно. В частности, в Австрии, в Германии, Финляндии, Швеции актуальность менторинга как формы профессионального сопровождения начинающих учителей была осознана только благодаря образовательным реформам 2000-х гг., поэтому целесообразно изучение моделей взаимодействия школы и вуза в организации адаптационного периода, возникающих при этом трудностей и путей их преодоления.

Методы исследования

Осенью 2018 г. Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского и Педагогический институт Нижней Австрии начали работу над совместным научно-практическим проектом по сопровождению профессионального становления педагогов. В рамках этого проекта Австрийской стороной был разработан опросник для молодых педагогов и их наставников, целью которого было выяснить направления и особенности их взаимодействия друг с другом в процессе адаптации начинающих учителей. Опросник состоит из двух частей («Тьюторство» и «Коучинг»), в каждой из которых содержится более чем по 40 утверждений, характеризующих особенности общения, направления и стилевые особенности взаимодействия опытного и молодого педагогов. Задача опрашиваемых – оценить эти характеристики по 5-балльной шкале, где 5 означает, что характеристика полностью проявляется в поведении педагога, а 1 – что характеристика совсем не проявляется в поведении.

Были сделаны две версии опросника – для наставников и молодых педагогов с одинаковым содержанием утверждений. Но для наставника утверждение было, к примеру, таким: «Я побуждаю молодого педагога находить самостоятельные решения». А для молодого педагога: «Мой наставник побуждает меня находить самостоятельные решения».

Опросник и его структура подробно описаны в уже упоминавшейся статье Й. Даммерера и его коллег [3]. Согласно идее авторов, тьюторство и коучинг рассматриваются как стратегии менторства, конкретные целенаправленные форматы консультирования, применяемые наставниками.

Утверждения сгруппированы в соответствии с основными характеристиками тьюторства и коучинга.

Для тьюторства это:

- Равнозначность отношений в тьюторстве.
- Ограниченность содержательной областью.
- Краткосрочный характер.
- Малая ориентация на развитие личности.

Для коучинга:

- Профессиональная помощь в рефлексии и развитии для содействия поиску самостоятельных решений и альтернативных действий.
- Коучинг как индивидуальное и контекстно-ориентированное консультирование.
- Особенности формы консультирования.

- Роль обучаемого как со-ответственного лица.
- Роль педагога-коуча.
- Общее понимание цели.
- Временные рамки.
- Иерархия.

Исследование с использованием опросника было проведено весной 2019 г. в нескольких школах Ярославской области, принимающих участие в начавшем действовать проекте по данной теме; среди педагогов других типов образовательных организаций (дошкольные организации, организации дополнительного образования, спортивные школы и пр.), а также со студентами Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Среди участников проекта – средние общеобразовательные школы № 10 и № 28 г. Рыбинска, СОШ № 14, № 72, № 18 г. Ярославля, Информационно-образовательный центр г. Рыбинска и др. В опросе принимали участие как молодые педагоги, так и педагоги-наставники из этих школ.

Результаты и дискуссия

Разумеется, провести анализ всех полученных результатов рамки данной статьи не позволяют. Мы остановимся на анализе тех групп характеристик тьюторства и коучинга как форм наставничества молодых педагогов в процессе их адаптации к работе, по которым были получены достоверные сходства или различия в ответах молодых и опытных педагогов.

В данной статье мы не будем анализировать результаты опроса студентов, остановимся на анализе ответов трех групп респондентов (см. Табл. 1):

1 группа – молодые педагоги из разных типов образовательных организаций (N = 15, стаж работы от 0 до 5 лет);

2 группа – молодые педагоги, работающие в общеобразовательных организациях (N = 47, стаж работы от 0 до 3 лет);

3 группа – наставники, работающие в общеобразовательных организациях (N = 24, стаж работы от 10 до 38 лет).

По полу выборка на 89 % состояла из женщин.

Наибольшее расхождение в ответах мы видим по первому утверждению («Между молодым учителем и мной нет никаких различий в вопросах педагогической подготовки»). Молодые педагоги, особенно те, кто работает в школах, в основном считают, что их уровень педагогической подготовки равнозначен уровню подготовки их

наставников. Чтобы выяснить, так ли это, требуется дополнительное исследование, которое не является нашей целью. Мы же сейчас говорим о

субъективном восприятии уровня профессиональной подготовленности респондентами.

Таблица 1

Равнозначность отношений в тьюторстве

№	Утверждения	Молодые педагоги – другой тип ОО	Молодые учителя школ	Наставники
1	Между молодым учителем и мной нет никаких различий в вопросах педагогической подготовки	3,36	3,98	2,83
2	В разговорах с молодым учителем я не замечаю статусной разницы	3,64	3,89	3,79
3	Я разговариваю с моим подопечным как с любым равным мне коллегой	3,57	4,09	4,29
4	Отношения между нами – это партнерство взрослых, которые учатся друг у друга	3,64	4,28	4,17
5	Благодаря моей роли наставника я облегчаю работу своего директора	3,57	4,09	3,92

Вполне логично, что недавний выпускник вуза обладает большими знаниями, которые он ценит. Но также очевидно, что он переоценивает свой уровень. Недавние выпускники не в состоянии оценить уровень подготовленности давно работающих и квалифицированных специалистов. Причинами этого могут быть юношеский возраст, характеристиками которого являются переоценка своих возможностей и максимализм в оценках; малый опыт практической деятельности, который не позволяет увидеть в работе более опытного коллеги детали и действия, обеспечивающие профессиональный успех; скромность наставников, не выставляющих свои умения напоказ.

Могут быть и другие причины, которые снижают результативность сопровождения молодых педагогов в период адаптации. Одна из распространенных причин – недостаток, а иногда и полное отсутствие совместного анализа уроков, проведенных наставником или молодым педагогом. Для молодого педагога очень полезно присутствовать на уроках более опытного коллеги, что происходит нечасто. Но даже если такой урок состоялся, завершать его необходимо подробным анализом. При этом анализировать нужно не только и не столько содержание, сколько методические и воспитательные приемы и причины их использования в данной конкретной ситуации. Анализируя открытый урок, проведенный молодым педагогом, наставнику важно не предлагать готовых рецептов, а обращать внимание на детали урока и давать молодому коллеге возможность задуматься о причинах своего успеха или неудачи.

Важны именно детали и возможность самостоятельного обдумывания их молодым учителем. К ключевым особенностям менторинга относятся следующие:

– Менторинг представляет собой единственное в своем роде отношение между двумя индивидуумами.

– Менторинг – это всегда отношение, которое направлено на то, чтобы в какой-либо форме генерировать знание.

– Менторинг – это всегда процесс.

– Отношения в менторинге всегда асимметричны, что, впрочем, не означает, что они не обоюдны.

– Партнерство в менторинге представляет собой динамические отношения [12].

В этом же блоке ответов интересно сравнить ответы на утверждения 2 («В разговорах с молодым учителем я не замечаю статусной разницы») и 3 («Я разговариваю с моим подопечным как с любым равным мне коллегой»). С отсутствием статусной разницы согласны обе стороны, и, если иметь в виду официальный статус, это действительно так. Пока в школах не заработала Национальная система учительского роста, по должности все равны.

Разумеется, в любой организации действуют неформальные статусные различия, что и проявилось в ответе на третье утверждение. Во многих школах молодые педагоги, по их собственным отзывам, на протяжении нескольких лет не чувствуют себя равными и очень остро на это реагируют. Как сказала одна молодая учительница, которая обучалась у нас в магистратуре, «пока лет пять-семь не отработаешь, тебя все будут

держат за девочку!». Не секрет, что есть школы, где молодых педагогов ущемляют при составлении расписания, распределении кабинетов, обращаются к ним просто по имени и т. д. Все это не способствует скорейшей адаптации и может привести к тому, что начинающий учитель уйдет из профессии. Опять же фраза студента магистратуры, второй год работающего в школе: «Учить нравится, с детьми контакт научился находить, даже с родителями общий язык в основном нашел. Но коллеги буквально “выживают” из школы. Буду уходить. Хотя и очень жалко».

Блок С3 из раздела «Коучинг» направлен на выяснение особенностей взаимодействия наставника и молодого педагога.

В него включено десять утверждений:

1. Я внимательно слушаю своего подопечного.
2. Я даю советы молодым учителям.
3. Я целенаправленно общаюсь с моим подопечным при решении проблемы.
4. Я учитываю особенности личности молодого педагога.
5. Я учитываю его индивидуальные потребности.
6. Я поддерживаю его целенаправленными вопросами.
7. Я стараюсь не устанавливать точных обратных связей.
8. Я не предлагаю своему подопечному практико-ориентированных занятий.
9. Я работаю с ним, ориентируясь на текущий процесс.
10. Я помогаю ему оптимизировать его практические умения).

В современном обществе, и в системе образования в частности, много усилий прилагается для того, чтобы и дети, и взрослые были самостоятельными, активными, ответственными и пр. В такой ситуации меняется и стиль взаимодействия. В профессиональной деятельности место прямых советов и указаний занимают активный диалог и активное слушание, собственный пример и другие формы субъектного взаимодействия; развернутая обратная связь приходит на смену прямым оценкам. Ориентация на результат и послушное исполнение указаний сменяется вниманием к процессам деятельности, ее деталям, выработке собственного индивидуального стиля [5, 8, 9].

В контексте процессов коучинга активное слушание, целенаправленные, конкретные, существенные вопросы и продуманные обратные связи

приводят к процессно-ориентированной поддержке обучающихся, что в итоге обеспечивает оптимизацию их деятельности.

Ответы на этот блок утверждений показывают, что стиль общения в педагогических коллективах соответствует тенденциям сегодняшнего дня. И молодые педагоги, и педагоги со стажем отмечают, что при взаимодействии почти всегда используются перечисленные выше формы общения. В поведении педагогов полностью проявляются

- внимательное выслушивание коллеги (утв. 1),
- учет особенностей личности молодого педагога (утв. 4),
- учет индивидуальных потребностей (утв. 5),
- поддержка в общении целенаправленными вопросами, то есть активная обратная связь (утв. 6),
- помощь в оптимизации практических умений (утв. 10).

В отношении перечисленных утверждений хуже обстоят дела в других типах образовательных организаций, молодые педагоги из которых по всем упомянутым выше утверждениям поставили гораздо более низкие оценки.

Расхождение в оценках наставников и их подопечных получены по двум пунктам: «Я стараюсь не устанавливать точных обратных связей» (утв. 7) и «Я не предлагаю своему подопечному практико-ориентированных занятий» (утв. 8). В обоих случаях наставники отметили, что эти действия встречаются в их работе редко, а молодые педагоги считают, что наставники часто прибегают к подобным формам взаимодействия.

Рамки данной статьи позволяют провести анализ лишь двух блоков анкеты, но даже это дает обширный эмпирический материал, который можно использовать как при организации наставничества молодых педагогов в образовательных организациях, так и в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.

Заключение

Начинающие учителя имеют лишь самые общие представления о том, чего от них ожидают, и о своей роли как учителя. Им необходимо как минимум несколько лет, чтобы сформировать свою собственную систему понимания мира, общих и профессиональных знаний и навыков, а также критериев оценки ситуации, выбора методов работы, адекватных ситуации и оценке соб-

ственной успешности. Лишь через несколько лет они реально поймут, что должен делать учитель, какова его социальная роль. И только тогда начинается осознанное вхождение в профессию, осмысление себя в ней.

Педагогические вузы должны быть вовлечены в реализацию адаптационных программ для начинающих педагогов. Это обоудовыгодный процесс, поскольку молодой специалист получает в таком случае профессиональное сопровождение на практике, а вуз получает информацию о качестве своих образовательных процессов, о подготовленности выпускников, о сильных и слабых сторонах своей системы подготовки. Таким образом, начинающий педагог получает возможность преодолевать собственные дефициты и трудности при индивидуальной поддержке наставников, а вуз на основе отзывов выпускников и наблюдения за ними может корректировать педагогический процесс.

Библиографический список

1. Батышев, Александр Сергеевич. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе [Текст] / А. С. Батышев. – М. : Высш. шк., 1985. – 272 с.
2. Большая советская энциклопедия. Т. 17 [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1974. – 616 с.
3. Даммерер, Й., Циглер, В., Бартонек, С. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей (пер. с нем. Л. Н. Даниловой) [Текст] / Й. Даммерер, В. Циглер, С. Бартонек // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1 (106). – С. 56-69.
4. Данилова, Л. Н. Образовательное лидерство Сингапура как социокультурный феномен [Текст] / Л. Н. Данилова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 3. – С. 55-62.
5. Данилова, Л. Н., Теленкова, А. А. Динамика отношения студентов к педагогической профессии [Текст] / Л. Н. Данилова, А. А. Теленкова // Детство, открытое миру : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск : Изд-во ОГПУ, 2019. – С. 260-264.
6. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК (1898-1988) [Текст] / КПСС ; Ин-т Марксизма-Ленинизма при ЦК КПСС ; под общ. ред. А. Г. Егорова, К. М. Боголюбова. – 9-е изд., доп и испр. – М. , 1983-1990. – 16 т. – 1953. – Ч.1 : 1898 – 1925. – 932 с.
7. Чернявская, А. П. Сопровождение адаптации молодых педагогов в школе [Текст] / А. П. Чернявская // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли : сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции (21-29 ноября 2018 г.) / Составитель: А. А. Мамченко. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. – С. 676-685.
8. Чернявская, А. П. Условия развития мотивации учебной деятельности студентов [Текст] / А. П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 2. – С. 313-315.
9. Чернявская, А. П. Психологические предпосылки формирования партнерской позиции педагога как основа эффективной профессиональной деятельности [Текст] / А. П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 1. – С. 274-279.
10. Brok P. D., Wubbels T., Tartwijk J. V. Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands // Teachers and Teaching. – 2017. – Vo. 23, Is. 8. – Pp. 881-895.
11. Choi P. L., Tang S. Y. F. Teacher commitment trends: cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007 // Teaching and Teacher Education. – 2009. – Vo. 5, Is. 5. – Pp. 767-777.
12. Eby, L., Rhodes, J. & Allen, T. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. In T. Allen & L. Eby (Hrsg.). The Blackwell Handbook of Mentoring. Oxford: Blackwell.
13. Hsu W.-Ch., Chiang Ch.-H., Chuang H.-H. Factors Affecting Retirement Attitude among Elementary School Teachers // Educational Gerontology. – 2015. – Vo. 41, Is. 8. – Pp. 590-603.
14. Ingersoll R. M. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis // American Education Research Journal. – 2001. – Vo. 38, Is. 3. – pp. 501-535.
15. McInerney D. M., Ganotice F. A., King R. B., Morin A. J., Marsh H. W. Teacher's commitment and psychological well-being: Implications of selfbeliefs for teaching in Hong Kong // Educational Psychology. – 2015. – Vo. 35, Is. 8. – Pp. 926-945.
16. Smithers A., Robinson P. Factors affecting teachers' decisions to leave the profession / DfES Research Report. – Liverpool, 2003. – 108 p.
17. Struyven K., Vanthournout G. Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching // Teaching and teacher education. – 2014. – Vo. 43. – Pp. 37-45.
18. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies / Eurydice Report. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. – 138 p.
19. Yinon H., Orland-Barak L. Career stories of Israeli teachers who left teaching: a salutogenic view of teacher attrition // Teachers and Teaching. – 2017. – Vo. 23, Is. 8. – Pp. 914-927.

Reference List

1. Batyshev, Aleksandr Sergeevich. Pedagogicheskaja sistema nastavnichestva v trudovom kollektive = Pedagogical system of mentoring in the labour collectives [Текст] / A. S. Batyshev. – М. : Vyssh. shk., 1985. – 272 s.

2. Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija = Great Soviet encyclopedia. T. 17 [v 30 t.] / gl. red. A. M. Prohorov. – 3-e izd. – M. : Sovetskaja jenciklopedija, 1974. – 616 s.

3. Dammerer, J., Cigler, V., Bartonek, S. T'jutorstvo i kouching kak osobyje formy nastavnichestva pri vhozhdenii v professiju molodyh uchitelej = Tutoring and coaching as special forms of mentoring when young teachers enter the profession (per. s nem. L. N. Danilovoj) [Tekst] / J. Dammerer, V. Cigler, S. Bartonek // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2019. – № 1 (106). – S. 56-69.

4. Danilova, L. N. Obrazovatel'noe liderstvo Singapura kak sociokul'turnyj fenomen = Singapore's educational leadership as a sociocultural phenomenon [Tekst] / L. N. Danilova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2018. – № 3. – S. 55-62.

5. Danilova, L. N., Telenkova, A. A. Dinamika otnoshenija studentov k pedagogicheskoj professii = Dynamics of students' attitude towards the pedagogical profession [Tekst] / L. N. Danilova, A. A. Telenkova // Detstvo, otkrytoe miru : sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Omsk : Izd-vo OGPU, 2019. – S. 260-264.

6. Kommunisticheskaja partija Sovetskogo Sojuza v rezoljucijah i reshenijah s'ezdov, konferencij i Plenumov CK (1898-1988) = The Communist Party of the Soviet Union in resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the central committee (1898-1988) [Tekst] / KPSS ; In-t Marksizma-Leninizma pri CK KPSS ; pod obshh. red. A. G. Egorova, K. M. Bogoljubova. – 9-e izd., dop i ispr. – M. , 1983-1990. – 16 t. – 1953. – Ch.1 : 1898 – 1925. – 932 s.

7. Chernjavskaja, A. P. Soprovozhdenie adaptacii molodyh pedagogov v shkole = Support for young teachers' adaptation in school [Tekst] / A. P. Chernjavskaja // Metodologicheskie orientiry razvitija sovremennoj nauchno-didakticheskoy mysli : sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj setевой nauchnoj konferencii (21-29 nojabrja 2018 g.) / Sostavitel': A. A. Mamchenko. – M. : FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2018. – S. 676-685.

8. Chernjavskaja, A. P. Uslovija razvitija motivacii uchebnoj dejatel'nosti studentov = Conditions for the motivation development of students' educational activities [Tekst] / A. P. Chernjavskaja // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2012. – T. 2. – № 2. – S. 313-315.

9. Chernjavskaja, A. P. Psihologicheskie predposylki formirovanija partnerskoj pozicii pedagoga kak osnova

jeffektivnoj professional'noj dejatel'nosti = Psychological prerequisites for forming a partner position of a teacher as the basis of effective professional activity [Tekst] / A. P. Chernjavskaja // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2012. – T. 2. – № 1. – S. 274-279.

10. Brok P. D., Wubbels T., Tartwijk J. V. Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands // Teachers and Teaching. – 2017. – Vo. 23, Is. 8. – Rr. 881-895.

11. Choi P. L., Tang S. Y. F. Teacher commitment trends: cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007 // Teaching and Teacher Education. – 2009. – Vo. 5, Is. 5. – Pp. 767-777.

12. Eby, L., Rhodes, J. & Allen, T. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. In T. Allen & L. Eby (Hrsg.). The Blackwell Handbook of Mentoring. Oxford: Blackwell.

13. Hsu W.-Ch., Chiang Ch.-H., Chuang H.-H. Factors Affecting Retirement Attitude among Elementary School Teachers // Educational Gerontology. – 2015. – Vo. 41, Is. 8. – Rr. 590-603.

14. Ingersoll R. M. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis // American Education Research Journal. – 2001. – Vo. 38, Is. 3. – pp. 501-535.

15. McInerney D. M., Ganotice F. A., King R. B., Morin A. J., Marsh H. W. Teacher's commitment and psychological well-being: Implications of selfbeliefs for teaching in Hong Kong // Educational Psychology. – 2015. – Vo. 35, Is. 8. – Pp. 926-945.

16. Smithers A., Robinson P. Factors affecting teachers' decisions to leave the profession / DfES Research Report. – Liverpool, 2003. – 108 p.

17. Struyven K., Vanthournout G. Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching // Teaching and teacher education. – 2014. – Vo. 43. – Pp. 37-45.

18. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies / Eurydice Report. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. – 138 r.

19. Yinon H., Orland-Barak L. Career stories of Israeli teachers who left teaching: a salutogenic view of teacher attrition // Teachers and Teaching. – 2017. – Vo. 23, Is. 8. –Rr. 914 927.