

Научная статья

УДК 373.1

doi:10.22394/1818-4049-2022-100-3-150-159

Педагогическое наставничество как фактор профессионального самоопределения молодых педагогов: региональный аспект

Марина Александровна Черевко^{1,2}¹ Дальневосточный государственный медицинский университет, Хабаровск, Россия² Дальневосточный филиал Российский государственный университет правосудия, Хабаровск, Россия

Bugoenko@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению процессов становления института педагогического наставничества в современном образовательном пространстве. Анализ наставничества представлен с позиции профессионального самоопределения как одного из важных факторов успешности процесса адаптации молодого педагога. Автор рассматривает варианты возрождения института наставничества в российских школах как эффективный способ интеграции и социализации молодого педагога, формирования понимания в педагогическом сообществе функционала наставника, технологии реализации наставничества, взаимодействия наставника и молодого специалиста. Автором рассматриваются основные теоретико-методологические подходы к осмыслению технологии наставничества и актуализируется необходимость разработки системной модели и ее применения для профессионального развития молодого специалиста. Представлен анализ трудностей, с которыми сталкиваются молодые педагоги на этапе профессиональной адаптации. Эмпирические данные, полученные автором, свидетельствуют о ряде проблем, с которыми сталкиваются молодые специалисты на этапе вхождения в педагогическую деятельность (дефицитарность свободного времени, проблемы в организации личного времени, трудности в преподавании предмета, общении с обучающимися и их родителями). Все это, в свою очередь, актуализирует необходимость возрождения института наставничества с целью решения бинарной задачи: помощь и поддержка молодых специалистов, а также снижение педагогической нагрузки опытным учителям, чьи функции по наставничеству носят формализованный характер. Отмечена перспективность научного осмысления данной проблематики наряду с ростом интереса к качеству подготовки молодого педагога, сделаны основные выводы и предложения по введению в систему школьного образования института наставничества как пилотного проекта в Хабаровском крае.

Ключевые слова: наставник, молодой педагог, профессиональное самоопределение, профессиональные планы, педагогическое наставничество, профессиональная готовность, профессиональная адаптация, профессиональная мотивация, педагогическая деятельность

Для цитирования: Черевко М. А. Педагогическое наставничество как фактор профессионального самоопределения молодых педагогов: региональный аспект // Власть и управление на Востоке России. 2022. № 3 (100). С. 150–159. <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2022-100-3-150-159>

Pedagogical mentoring as a factor of professional self-determination of young teachers (regional aspect)

Marina A. Cherevko^{1,2}

¹ The Far-Eastern State Medical University, Khabarovsk, Russia

² The Far-Eastern branch of the Russian State University of Justice

Bugoenko@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the study of processes of formation of the institution of pedagogical mentoring in the conditions of the modern educational space. The author pays considerable attention to the analysis of mentoring from the position of professional self-determination as one of the important factors for the success of this process at the stage of professional adaptation of a young teacher. The author considers options for reviving the institution of mentoring in Russian schools as an effective way to integrate and socialize a young teacher, to form an understanding in the pedagogical community of the functionality of a mentor, the technology for implementing mentoring, and the interaction between a mentor and a young specialist. The article actualizes the need to develop a system model and apply mentoring technology for the professional development of a young specialist, reveals the main theoretical and methodological approaches to understanding this technology. Analysis of the difficulties faced by young teachers at the stage of entry into the professional activities is presented. Empirical data obtained by the author testify to a number of problems that young specialists face at the stage of entry into pedagogical activity (lack of free time, problems in organizing personal time, difficulties in teaching the subject, communicating with students and their parents). All this, in turn, actualizes the need to revive the institution of mentoring in order to solve a binary problem: help and support for young professionals, as well as reducing the teaching load for experienced teachers with a long teaching experience and school administration, whose mentoring functions are formalized. Along with the growing interest in the quality of training of a young teacher, it gives grounds for concluding that the scientific understanding of this issue is promising. The article draws the main conclusions and proposals for introducing the institution of mentoring into the school education system as part of a pilot approach in the Khabarovsk Territory with the aim of subsequently consolidating and replicating the experience of other interested subjects of the Far-Eastern federal district.

Keywords: mentor, young teacher, professional self-determination, professional plans, pedagogical mentoring, professional readiness, professional adaptation, professional motivation, pedagogical activity

For citation: Cherevko M. A. Pedagogical mentoring as a factor of professional self-determination of young teachers (regional aspect) // Power and Administration in the East of Russia. 2022. No. 3 (100). Pp. 150–159. <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2022-100-3-150-159>

Введение

Указ Президента Российской Федерации №401 от 27.06.2022 г. «О проведении в Российской Федерации года педагога и наставника» актуализирует вопросы, связанные с применением технологии наставничества в образовательных организациях.¹ Анализ государственной

программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 г. свидетельствует о планах по созданию системы непрерывного профессионального роста и введения квалификационной категории педагога-наставника. Для работы в качестве наставников привлекаются учителя предпенсионного и пенсионного

¹ Указ президента Российской Федерации «О проведении в Российской Федерации года педагога и наставника» №401 от 27.06.2022 г. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003>

возраста.²

Адаптационный этап в любой профессиональной деятельности, и в частности в деятельности начинающего педагогического работника представляется актуальной проблемой для научного осмысления. Как свидетельствует мировой опыт, среди основных причин депрофессионализации и ухода из образовательных организаций молодых педагогов выделяют: дефицит профессионального опыта; высокие профессиональные нагрузки; низкий престиж педагогического труда в обществе, коммуникационные барьеры в работе с обучающимися и их родителями; низкий уровень заработной платы; недостаток возможностей для карьерного роста. Как правило, адаптационный период закладывает вектор для будущей профессиональной деятельности, способствует формированию профессиональной мотивации, развитию профессионального самоопределения молодого педагога. Вместе с тем основной отток специалистов из образовательных организаций приходится на первые пять лет их профессиональной деятельности.

Интерес для исследования представляет тот факт, что в странах, где отток молодых педагогических кадров не представлен актуальной проблемой (Гонконг, Сингапур, Япония), значительная роль отводится индивидуальному сопровождению молодых специалистов. Вовремя выстроенная технология профессионального сопровождения позволяет минимизировать риски раннего профессионального выгорания, характерного для представителей соционических профессий.

Как свидетельствует мировой опыт, распространенной формой адаптационной поддержки в образовательных организациях выступает наставничество. Подготовка молодого педагога к сложной полифункциональной деятельности должна представлять длительный и непрерывный процесс, который должен быть ориентирован не только на развитие его профессиональных компетенций, но и на формирование личностных качеств, необходимых для носителя культурных и моральных ценностей. Форми-

рование системы наставничества должно быть основано на двустороннем взаимодействии: молодой педагог должен быть не только реципиентом, но и активным участником деятельности, способным привносить в нее новые идеи и нестандартные решения. Именно при таком взаимодействии начинающий специалист полностью погружается в профессиональную деятельность.

Генезис и дискурс методологии наставничества

Теоретико-методологическая база иллюстрирует многообразие подходов к изучению института наставничества. В сфере образования с целью проведения мониторинга эффективности образовательных организаций используется понятие «доля молодых учителей». В силу того, что на сегодняшний день нет единого теоретико-правового подхода к понятию «молодой учитель», мы будем понимать под молодым учителем педагога, имеющего педагогическое образование, находящегося на этапе профессиональной адаптации, работающего в школе, имеющего трудовой стаж педагогической деятельности менее 5 лет.

С. Г. Вершловский выделяет наставничество как основной элемент входа в профессию, он определяет наставничество как способ подготовки педагога к осуществлению образовательной деятельности, который способствует изучению профессии изнутри с помощью опытного коллеги [Вершловский, 2014. С. 82].

Т. Ю. Осипова определяет педагогическое наставничество с позиции сложно структурированной синергетической системы, направленной на самоорганизацию и самореализацию субъектов образовательного пространства [Осипова, 2015. С. 5]. Е. Н. Фомин, анализируя понятие наставничества, определяет его с позиции личностно-ориентированного педагогического процесса, призванного помочь начинающему работнику овладеть профессией, определить для себя её значимость в своей жизни. Автор делает акцент на одной из перспективных форм наставничества, заключающейся в том, что молодой специалист ориен-

² Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 №1642 (ред. от 20.05.2022) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/

тирован на пример своего наставника. Указанная форма способствует мотивации молодого работника приобретать навыки, которые присущи его наставнику, способствует адаптации в организации [Фомин, 2012. С. 6]. Как справедливо отмечают А. П. Чернявская и Л. Н. Данилова, адаптационный период молодых педагогов длится не менее года, поэтому первичная поддержка должна осуществляться в трех направлениях: персональном, социальном и профессиональном [Чернявская, Данилова, 2019. С. 68]. Период адаптации молодого учителя основан на интеграции в школьный и педагогический коллектив, с целью смягчения трудностей в общении с учащимися, их родителями, руководством образовательной организации, коллегами.

Следует отметить, что в современных реалиях школьного образования произошла утрата традиций педагогического наставничества, сложившихся в советской школе. Вместе с тем рост нагрузки на представителей школьной администрации способствовал тому, что их деятельность в качестве наставников на данном этапе носит исключительно формализованный характер. Тем не менее отечественное образование имеет богатые традиции наставничества в сфере педагогической деятельности, работа с молодыми учителями проводилась и проводится в школах в различных формах: школьные и районные методические объединения работают с молодыми педагогами.

А. С. Батышев отмечает тот факт, что институт наставничества сопровождал жизнь человека, начиная с появления общества, и являлся формой передачи социального опыта старших поколений младшим. Следовательно, наставничество в древние века и было воспитанием, а разделение труда и выделение собственно профессиональной подготовки сузило значение наставничества до сферы передачи именно трудового опыта. Платон отмечал, что начинать воспитывать надо как можно раньше и наставником должен быть человек именно пожилого возраста, обладающий как жизненными, так и профессиональным опытом и готовый им делиться.

Многие десятилетия опыт отечественного наставничества носил название шефства, найдя применение при органи-

зации индивидуального подхода как на производстве, так и в системе образования. Так, в целях решения проблем индустриализации и идеологического воспитания на XI съезде РКП(б) (1922 г.) была поставлена задача реорганизации труда путем соединения возможностей производственного (практического) обучения с теоретической подготовкой молодежи [Батышев, 1985. С. 205]. Известными наставниками, научные подходы которых пропагандировали роль наставничества в воспитании и развитии подрастающего поколения, были великие педагоги Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, П.П. Блонский Л.С. Луначарский.

Массовое движение наставничества пришло в отечественную педагогику и практику в конце 50-х – начале 80-х годов прошлого столетия и стало важным направлением государственной политики. В это время отмечено развитие ускоренными темпами профессионально-технического образования и производственного обучения. При рассмотрении роли наставника отечественными педагогами (М.Ф. Зарецкий Н.М. Таланчук) отмечено, что в его задачи входит наставление другого на путь истины и передача своего жизненного и профессионального опыта младшему поколению.

Правительственные и государственные документы отмечают наставников не только как кадровых рабочих, обладающих высоким мастерством, обширным жизненным опытом, но и как талантливых педагогов. В советское время наставника считали почётным и уважаемым человеком, он занимался идейно-политическим и профессиональным становлением личности молодого специалиста. В союзных республиках было учреждено и присуждалось почётное звание «Заслуженный наставник республики» [Тюмасева, Орехова, 2018. С. 90].

В рамках начального становления системы наставничества в образовательных организациях на законодательном уровне не закреплено понятие педагог-наставник и педагогическое наставничество. Как отмечает Дудина Е.А., наставничество следует рассматривать как двусторонний, взаимообогащающий и взаимонаправленный процесс, который необходим наставнику не менее, чем его подопечному. Применительно к данно-

му факту интерес представляет теория психосоциального развития человека Э. Эриксона, который рассматривает наставничество в качестве межличностных отношений. Он отмечает, что стремление стать наставником испытывает взрослый человек на стадии генеративности, характеризующейся стремлением сосредоточить «родительскую» ответственность на каком-либо субъекте, создавать значимые объекты и отношения. Вместе с тем потребность в наставнике возникает в периоды трансформации идентичности. К основным характеристикам наставничества ученый относит увлеченность какой-либо общей проблемой или деятельностью, «страсть», которую разделяют наставник и подопечный [Дудина, 2017. С. 28].

В своем исследовании под педагогическим наставничеством мы будем понимать особый вид профессиональной деятельности, в основе которого лежат субъект-субъектные отношения как более старшего педагога, обладающего знанием, опытом и мудростью, так и подопечного для удовлетворения индивидуально-профессиональных потребностей.

Анализ исследовательских подходов к изучению профессионального самоопределения дает нам основания рассматривать профессиональное самоопределение как поэтапный и длительный процесс включения индивида в социально-трудовую структуру общества с учетом согласования своих внутренних профессиональных потребностей, соотнесение их с требованиями профессиональной деятельности, общественными предпочтениями и социально-экономическими условиями ее выполнения.

Следует отметить, что профессиональное самоопределение является одним из видов самоопределения личности, выполняющим важную роль в профессиональном становлении и самореализации человека. Постоянный поиск своего места в мире профессий позволяет личности найти область деятельности для полной самореализации. Основная цель профессионального самоопределения заключается в постепенном формировании внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать и реализовывать перспективы своего профессионального развития.

В контексте анализа эффективного

педагогического наставничества целесообразным представляется изучение форм и методов применения данной технологии в практической деятельности.

Результаты исследования

Рассматривая педагогическое наставничество в контексте этапов профессионального самоопределения молодого учителя, следует отметить, что данный процесс значительное влияние оказывает на третьем этапе, когда происходит первичное практическое применение сформированных на этапе получения высшего педагогического образования компетенций.

Следует отметить, что стимулирование профессиональной мотивации молодых педагогов, подкрепление их стремления к профессиональному развитию являются одним из фундаментальных условий эффективного профессионального самоопределения и профессиональной адаптации. Профессиональная адаптация молодого педагога демонстрирует уровень его адаптационного потенциала, соответствие мотивации профессиональной деятельности требованиям педагогической деятельности.

Вместе с тем доминирование реальной компетентности над требуемой приводит к снижению мотивационного потенциала молодого специалиста. Как справедливо отмечает профессор Зеер Э.Ф., успешная профессиональная адаптация делает работу привлекательной, повышает шанс на более высокую оплату труда и профессиональный рост, создает предпосылки для самоактуализации специалиста [Зеер, 2003. С. 165]. Молодая личность, по мнению ученого, постоянно рефлексировывает, переосмысливает свое профессиональное бытие и тем самым самоутверждается в профессиональной деятельности.

Содержание и взаимосвязь мотивационно-ценностных компонентов являются ядром профессионального развития личности и функционирования механизмов поиска, оценки, выбора, оказывая значительное влияние на уровень профессионального самоопределения. Согласно теории Л. И. Божович, мотив представлен тем, ради чего осуществляется деятельность. Мотив придает деятельности определенную направленность. Мотив выбора отражает позицию личности, сформированную на основе собственного опыта и осмысления социально значимых целей

деятельности. В частности, сознательный выбор профессиональной деятельности может быть осуществлен лишь в том случае, если он глубоко мотивирован, и руководящие мотивы соответствуют специфике выбранной сферы деятельности [Малинаускас, 2005. С. 136]. На основе социологического исследования, проведенного Т. Хлоповой и М. Дьякович с целью выявления мотивационных предпочтений будущих специалистов в трудовой сфере, можно выделить следующие типы профессиональной мотивации личности:

1) социально-статусная мотивация. Будущая работа воспринимается как средство самоутвердиться в жизни и добиться социального успеха. В данном случае содержательный аспект трудовой деятельности не является доминирующим фактором, основополагающая роль принадлежит профессиональной перспективе, а именно, какое место благодаря ей займет молодой человек в социально-профессиональной структуре общества;

2) мотивация, направленная на профессионально-личностную самореализацию, основанная на стремлении молодого человека развивать свои профессиональные способности и таланты в направлении будущей профессиональной деятельности, и именно благодаря этому получить общественное признание;

3) материальная мотивация, когда работа воспринимается лишь как источник средств к существованию, как экономическая необходимость;

4) коммуникативная мотивация. Работа как возможность общения, причастности к определенной группе, получения признания и уважения окружающих [Хлопова, Дьякович, 2012. С. 78].

Результаты исследования, проведенного автором³, иллюстрируют, какой из типов профессиональной мотивации лежит на этапе профессиональной адаптации респондентов (табл. 1).

Доминирование социально-статусной мотивации в ответах молодых учителей свидетельствует о правильном и осознанном выборе профессиональной педагогической деятельности. Вместе с тем ряд проблем, с которыми сталкиваются молодые специалисты в первые годы педагогической деятельности, создают опасение возможной трансформации мотивов и изменений профессиональной траектории. Именно институт наставников призван сохранять и усиливать тот профессиональный интерес, который мы наблюдаем в ответах респондентов. Среди причин, способных повлиять на дальнейшее профессиональное самоопределение и становление молодых учителей, респонденты отмечают следующие позиции (табл. 2).

Таблица 1

**Распределение ответов на вопрос: «Какими мотивами
был определен ваш выбор трудовой деятельности»
(в % от общего числа респондентов)**

№ п/п	Варианты ответов	% от общего числа респондентов
1.	Работа в школе – временное место работы для формирования первичного социально-трудового опыта	6
2.	Я всегда хотел работать по выбранной специальности в школе	54,5
3.	Я не планировал работать в школе, этому способствовало стечение обстоятельств	36,6
4.	Пришло осознание выбранной профессиональной сферы деятельности	2,9

Источник: составлено автором на основе опроса «Адаптация молодого учителя в условиях школьного образовательного пространства».

³ Результаты опроса по теме «Адаптация молодого учителя в условиях школьного образовательного пространства» с 20 ноября 2021 г. по 30 февраля 2022 г. Методом случайного отбора опрошено 237 молодых учителей, имеющих стаж педагогической деятельности в школе от 1 года до 5 лет. В опросе приняли участие респонденты из Хабаровского края, Приморского края, Сахалинской области, Амурской области Республики Саха (Якутия). Руководитель исследования: канд. социол. наук, доцент М. А. Черевко.

Как видно из результатов исследования, дефицит общения с ближайшей референтной группой доминирует среди респондентов. Вместе с тем можно предположить, что данный фактор обусловлен отсутствием опыта рационального планирования своего рабочего времени (данную проблему отметили 20% респондентов). Как правило, основную часть своего свободного времени учителя вынуждены тратить на самоподготовку, следовательно, обучение технологиям тайм-менеджмента может входить в функционал опытного в данном вопросе педагога-наставника.

Каждый восьмой (12%) из числа респондентов испытывает дефицит опыта в преподавании предмета. Очевидно, что педагог, признанный экспертом в сфере методики преподавания предмета, может использовать различные формы налаживания контакта с молодым специалистом, оказывая как методическую, так и организационную помощь на первых этапах его профессиональной деятельности. Помощь может быть оказана в проведении демонстрационных уроков с их последующим методическим обсуждением, в преподавании под наблюдением наставника, совместной подготовке к занятиям, предметном консультировании и др.

Как свидетельствует опыт, накопленный в данной области, одной из форм взаимодействия наставника и молодого педагога является сессия с наставником как методически организованная встре-

ча с целью анализа проведенного учебного занятия. Оценка изменений профессионального поведения молодых учителей проводится на основе наблюдения образовательных результатов деятельности обучающихся с посещением уроков и оцениванием эффективности профессиональной деятельности по заранее заданным критериям. Педагогическая практика иллюстрирует случаи, когда педагог делает все методически правильно, ученики активно вовлечены в образовательный процесс, но при этом они не могут продемонстрировать познавательный компонент. В данном случае роль педагога-наставника – способствовать реальным, заметным, значимым и измеряемым изменениям в результатах обучающихся за счет значимого вклада молодого педагога. В свою очередь, результаты исследования дают информацию о том, что 11% молодых педагогов испытывают трудности в работе с обучающимися.

В соответствии с положениями государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 г., введение технологии педагогического наставничества в школе должно быть основано в соответствии с положением, разработанным каждой образовательной организацией самостоятельно с учетом существующих педагогических условий и запросов молодых педагогов. Как свидетельствуют результаты исследования, в регионах, где проживают опрошенные, ведется апробирование

Таблица 2

**Распределение ответов на вопрос: «В чем Вы испытываете наибольшую дефицитарность, работая учителем в школе?»
(в процентах от числа опрошенных)**

Варианты ответов	%
Дефицит времени общения с коллегами	3
Дефицит времени общения с близкими и родными	30
Дефицит опыта в работе с обучающимися	11
Дефицит опыта в работе с родителями	12
Дефицит опыта в планировании своего рабочего времени	20
Дефицит опыта в преподавании предмета	12
Дефицит опыта в работе с руководством	2
Дефицит понимания со стороны учащихся и их родителей	7
Дефицит времени для подготовки к урокам	2
Меня абсолютно все устраивает	1

Источник: составлено автором на основе опроса «Адаптация молодого учителя в условиях школьного образовательного пространства».

технологии педагогического наставничества, не основанного на официальном и системном подходе (табл. 3).

Концепция развития современного отечественного образования актуализирует развитие процессов по формированию инновационных и экспериментальных площадок на базе российских школ. Идея работы на площадках должна быть основана на компиляционной модели, включающей деятельность как молодых, так и опытных педагогов, что также актуализирует возрождение целостного профессионального наставничества. В ответах респондентов мы наблюдаем частичную реализацию данного инновационного подхода (табл. 4).

В контексте осмысления проблемы значительный интерес представлял анализ ситуации, связанной с готовностью молодых педагогов принимать помощь от коллег-наставников (табл. 5). Если рассматривать взаимодействие с наставником как саморазвитие и профессиональное развитие, то у доминирующей части респондентов можно его интерпретировать как желание обучаться, постигать новые формы и методы работы с наставником, что свидетельствует о высокой социально-значимой мотивации и стремлению к постоянному развитию. Вместе с тем педагог-наставник должен обладать современным набором профессиональных компетенций, постоянно повышать свой профессиональный

Таблица 3

**Распределение ответов на вопрос: «В начале Вашего трудового пути Вам помогали коллеги в качестве педагогов-наставников?»
(в % от числа опрошенных)**

Варианты ответов	%
В первый год работы меня фрагментарно сопровождал куратор-коллега	35
Мне помогали только по мере моего обращения к коллегам	52
С первых дней работы в школе я предоставлен самому себе, опираюсь исключительно на свои силы	13

Источник: составлено автором на основе опроса «Адаптация молодого учителя в условиях школьного образовательного пространства».

Таблица 4

**Распределение ответов на вопрос: «На базе школы, в которой Вы работаете, есть экспериментальные площадки, где отрабатываются новые методики и технологии обучения и воспитания детей (лаборатории педагогического мастерства для студентов-практикантов и молодых преподавателей)?»
(в % от общего числа опрошенных)**

Варианты ответов	%
Есть, активно функционирует	37
Площадка существует формально, никто не работает в ее рамках	54
Нет таких площадок	9

Источник: составлено автором на основе опроса «Адаптация молодого учителя в условиях школьного образовательного пространства».

Таблица 5

**Распределение ответов на вопрос: «Готовы ли Вы регулярно работать с педагогом-наставником и принимать от него профессиональную помощь?»
(в % от общего числа респондентов)**

Варианты ответов	%
Да, готов, мне нужна помощь коллег	40
Нет, я не нуждаюсь в обучении	12
Нет, так как привык самостоятельно справляться с жизненными затруднениями	10
Нет, считаю, что старшие коллеги владеют не актуальными знаниями и методиками	38

Источник: составлено автором на основе опроса «Адаптация молодого учителя в условиях школьного образовательного пространства».

уровень, обладать готовностью к тиражированию своего профессионального опыта и знаний. Это обусловлено и уровнем профессиональной подготовки учителей, проходящих в школы.

За последние 10 лет в данном аспекте прослеживается положительная динамика. Так три четверти респондентов имеют дипломы «хорошиста» (64%), более четверти молодых учителей завершили высшее педагогическое образование «с отличием» (28%). Лишь статистически незначительная часть респондентов имеют дипломы «троечника» (6%), для которых «работа в школе – временное место работы для формирования первичного социально-трудового опыта».

Заключение

Таким образом, система педагогического наставничества только набирает необходимые обороты в условиях современного образовательного пространства. Наставничество можно рассматривать как особый вид педагогической деятельности, основанный на бинарном взаимодействии, поддержке и сотрудничестве молодого учителя и коллеги-наставника. Как показывает практика, самым важным на этапе адаптации молодых специалистов представляется процесс закрепления и усиления их профессионального интереса. Данный этап профессионального самоопределения закладывает вектор дальнейшему профессиональному развитию специалиста. Педагогическое наставничество во многом может решить проблемы,

связанные с процессами старения учительского корпуса и их внутренней ротацией на должность педагога-наставника, сохранив тем самым квалифицированные кадры и привлекая большее количество молодых учителей-предметников.

Эмпирические данные проиллюстрировали готовность молодых учителей к плодотворной совместной работе, основанной на приобщении работника к школьной корпоративной культуре, формировании у него чувства причастности и ответственности за свою деятельность при получении знаний от наставника. Наставничество способствует формированию чувства ответственности за собственный опыт и знания, стремление к постоянному их усовершенствованию, что также положительно отражается на качестве работы.

На наш взгляд, детальной проработки на законодательном уровне, требует категориальный аппарат института педагогического наставничества, а также вопросы по введению квалификационной категории педагога-наставника. Назрела объективная необходимость широкомасштабного применения технологии педагогического наставничества, как инструмента закрепления молодых учителей и своевременного купирования возможных миграционных настроений. Высока результативность наставничества при системном планировании и повышении эффективности использования кадровых ресурсов в области школьного образования.

Список источников:

1. Батышев А. С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. М.: Высш. шк., 1985. 272 с.
2. Вершловский С. Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Советская педагогика. 2014. №4. С. 76–84.
3. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Том 7. № 5. С. 25–36.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
5. Малинаускас Р. К. Мотивация студентов разных периодов обучения // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 132–137.
6. Осипова Т. Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества // Концепт. 2015. №3. С. 1–9.
7. Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Яковлева Н. О. Адаптационный этап процесса профессиональной социализации студентов педагогического вуза // Образование и наука. 2018. Т. 20, №1. С. 75–95.
8. Фомин Е. Н. Диверсификация института наставничества как потенциал

успешной адаптации молодого специалиста // Среднее профессиональное образование. 2012. №7. С. 6–8.

9. Хлопова Т., Дьякович М. Трудовой потенциал и характер мотивации учащейся молодежи // Человек и труд. №12. 2012. С. 74–78.

10. Черевко М. А. Профессиональное самоопределение студентов педагогических вузов как социальная проблема // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2011. № 2(21). С. 249–256.

11. Чернявская А. П., Данилова Л. Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя // Ярославский педагогический вестник. 2019. №4. С. 62–70.

References:

1. Batyshev A. S. (1985) Pedagogical system of mentoring in the work team. M.: Higher. School: 272. (In Russ.)

2. Vershlovsky S. G. (2014) Features of the professional development of a young teacher *Sovetskaya pedagogika* [Soviet Pedagogy]. No. 4: 76–84. (In Russ.)

3. Dudina E. A. (2017) Mentoring as a special kind of pedagogical activity: essential characteristics and structure *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University]. Vol. 7. No. 5: 25–36.

4. Zeer E. F. (2003) Psychology of professions. M.: Acad. project; Yekaterinburg: Business book: 336. (In Russ.)

5. Malinauskas R. K. (2017) Motivation of students of different periods of study / R.K. Malinauskas *Sotsiologicheskoye issledovaniye* [Sociological research]. No. 2: 132–137.

6. Osipova T. Yu. (2015) Functional vectors of pedagogical mentoring *Kontseptsiya* [Concept]. No. 3: 1–9. (In Russ.)

7. Tyumaseva Z. I., Orekhova I. L., Yakovleva N. O. (2018) Adaptation stage of the process of professional socialization of students of a pedagogical university. *Obrazovanie i nauka* [Education and science]. Vol. 20. No. 1: 75–95. (In Russ.)

8. Fomin E. N. (2012) Diversification of the Institute of Mentoring as a Potential for Successful Adaptation of a Young Specialist *Sredneye professional'noye obrazovaniye* [Secondary Vocational Education]. No. 7: 6–8. (In Russ.)

9. Khlopova T., Dyakovich M. (2012) Labor potential and the nature of the motivation of students *Chelovek i trud* [Man and labor]. No. 12: 74–78. (In Russ.)

10. Cherevko M. A. (2011) Professional self-determination of students of pedagogical universities as a social problem *Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Pacific State university]. No. 2(21): 249–256. (In Russ.)

11. Chernyavskaya A. P., Danilova L. N. (2019) The role of a teacher-mentor in the adaptation of a young teacher *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. No. 4: 62–70. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 04.08.2022; одобрена после рецензирования 19.08.2022; принята к публикации 25.08.2022.

The article was submitted 04.08.2022; approved after reviewing 19.08.2022; accepted for publication 25.08.2022.

Информация об авторе

М. А. Черевко – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры сестринского дела с курсом социальных дисциплин, Дальневосточный государственный медицинский университет; декан повышения квалификации судей и госслужащих судов, Дальневосточный филиал Российский государственный университет правосудия

Information about the author

M. A. Cherevko – Candidate of Sociology, Associate Professor, the chair of nursing with a course in social disciplines, the Far-Eastern State Medical University; Dean of the advanced training of judges and civil servants of courts, the Far-Eastern branch of the Russian State University of Justice