

Денисевич Елена Ивановна

канд. ист. наук, доцент

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

Свирина Виктория Сергеевна

Индивидуальный предприниматель, г. Владивосток

Гурьянов Евгений Владимирович

студент 4-го курса

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

Ден Хак

студент 4-го курса

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

Карачев Степан Сергеевич

студент 4-го курса

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

Остриченко Дмитрий Сергеевич

студент 4-го курса

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается наставничество как элемент управления профессиональной адаптацией молодых педагогов. Актуальность исследования связана с необходимостью закрепления начинающих специалистов в образовательных организациях и сокращения трудностей, возникающих в первые годы педагогической деятельности. Установлено, что результативность наставничества зависит от предварительной диагностики профессиональных затруднений, согласования функций участников, регулярной обратной связи и постепенного расширения самостоятельности молодого педагога. Научная новизна состоит в представлении наставничества как управленческого цикла, объединяющего диагностический, организационный, деятельностный, рефлексивный и оценочный этапы. Предложены направления оценки профессиональной адаптации молодого специалиста. Полученные результаты могут применяться при разработке внутриорганизационных программ наставничества.

Ключевые слова: наставничество, молодой педагог, профессиональная адаптация, управление образованием, педагогическое сопровождение, профессиональное развитие, наставник, образовательная организация.

Abstract. The article examines mentoring as an element of the management system for the professional adaptation of novice teachers. The relevance of the study is associated with the need to retain novice specialists in educational organisations and reduce the difficulties arising during the first years of teaching. The findings indicate that the effectiveness of mentoring depends on the diagnosis of professional difficulties, the coordination of participants' functions, regular feedback and the gradual expansion of a novice teacher's professional independence. The scientific novelty lies in presenting mentoring as a management cycle combining diagnostic, organisational, activity-based, reflective and evaluation stages. The article proposes areas for assessing the professional adaptation of novice teachers. The results may be used to develop mentoring programmes in educational organisations.

Keywords: mentoring, novice teacher, professional adaptation, educational management, pedagogical support, professional development, mentor, educational organisation.

Профессиональная адаптация молодого педагога представляет собой один из наиболее сложных этапов его трудовой деятельности. Приступая к работе, специалист одновременно осваивает содержание учебного предмета, методику преподавания, локальные требования образовательной организации и правила взаимодействия с участниками образовательного процесса. Теоретическая подготовка, полученная в вузе, создаёт основу профессиональной деятельности, однако не охватывает всё разнообразие практических ситуаций, возникающих в школе или иной образовательной организации.

Особое значение приобретает начальный период работы, влияющий на отношение педагога к профессии и его дальнейшее развитие. Возникающие

трудности связаны не только с проведением занятий. Молодому специалисту необходимо распределять рабочее время, вести документацию, поддерживать дисциплину, общаться с родителями и включаться в деятельность педагогического коллектива. Недостаточная поддержка усиливает профессиональную неуверенность, затрудняя формирование самостоятельной позиции педагога [1; 2].

Также выделяется потребность образовательных организаций в закреплении молодых кадров. Видно, что административное назначение наставника само по себе не решает данную задачу. При отсутствии программы сопровождения взаимодействие нередко ограничивается отдельными советами, проверкой документации и помощью при подготовке открытых занятий. Регулярность работы при этом зависит от инициативы наставника и молодого специалиста.

Возникает противоречие между распространённостью наставничества в образовательной практике и недостаточной включённостью данной деятельности в систему управления педагогическими кадрами. Наставничество признаётся значимым средством профессионального становления, однако его цели, этапы и ожидаемые результаты не всегда получают чёткое организационное закрепление.

В российских исследованиях профессиональная адаптация раскрывается как многосоставный процесс, объединяющий освоение педагогических обязанностей, включение в коллектив и развитие профессиональной уверенности. Согласно выводам О.О. Мартыненко, Б.А. Карева, Е.В. Соболевой и Д.А. Ключникова, закрепление молодых учителей зависит от качества практической подготовки и организационной поддержки после трудоустройства [1]. Л.А. Овчинникова и И.Е. Декман обращают внимание на необходимость психолого-педагогического сопровождения, тогда как Ю.С. Даминова и А.В. Гундуев выделяют методические, организационные и социально-психологические трудности начинающих специалистов [2–4]. Анализ практик, проведённый О.Д. Федоровым, показал, что наставничество

остаётся ведущей формой сопровождения, но нередко осуществляется бессистемно и формально [5].

Результаты работ Н.Р. Ящук и О.Д. Федорова раскрывают зависимость качества сопровождения от позиции самого наставника. Наиболее результативной становится деятельность специалиста, ориентированного не на контроль и передачу готовых решений, а на профессиональное развитие молодого коллеги [6]. Исследование В.В. Дин и В.К. Игнатовича также подтверждает значение субъектного взаимодействия, при котором начинающий педагог включается в совместный анализ и преобразование собственной деятельности [7]. Следовательно, наставничество нельзя ограничивать исправлением ошибок, поскольку его содержание должно охватывать развитие самостоятельности, рефлексии и способности принимать педагогические решения.

Зарубежные исследования связывают результаты наставничества с устройством программы, качеством отношений между её участниками и наличием организационных ресурсов. Л.-А. Юинг отмечает влияние поддержки на профессиональное развитие и сохранение начинающих учителей в профессии [8]. В работах Э. Квока, Д. Митчелла, Д. Хьюстон и их соавторов установлено значение регулярности взаимодействия, содержания совместной работы и соответствия между наставником и молодым специалистом [9–11]. Х. Вайцман Бен-Давид и И. Беркович связывают доверительный характер отношений с профессиональной приверженностью педагога, отмечая необходимость продолжения сопровождения после первого года работы [12; 13]. Вместе с тем А.Л. Гудвин, К.Ч. Ли и С. Пратт рассматривают наставничество как поддержку не только профессионального, но и личностного благополучия, а М. Алемдар с соавторами расширяет состав участников сопровождения за счёт профессиональной сети молодого учителя [14; 15].

Обобщая изученные работы, можно заключить, что в литературе достаточно полно раскрыты отдельные функции наставника и трудности

молодых педагогов. Вместе с тем меньше внимания уделяется включению наставничества в целостную систему управления кадрами образовательной организации.

Проведённый анализ показал, что профессиональная адаптация молодого педагога включает четыре взаимосвязанных направления. Профессионально-методическая составляющая охватывает планирование занятий, выбор методов обучения, оценивание результатов и организацию деятельности обучающихся. Организационное направление связано с освоением внутренних правил, документооборота и распределения обязанностей. Социально-психологическая адаптация предполагает включение в коллектив и выстраивание отношений с детьми, коллегами и родителями. Личностно-профессиональная часть отражает развитие уверенности, ответственности и собственного педагогического стиля.

Наставничество, организованное только вокруг методических вопросов, не охватывает весь круг возникающих затруднений. Молодой педагог может успешно подготовить занятие, но испытывать сложности при распределении нагрузки или взаимодействии с родителями. По этой причине содержание сопровождения необходимо определять после первичной диагностики, учитывающей профессиональные потребности конкретного специалиста.

В рамках исследования наставничество предлагается определять как организованный процесс совместной деятельности наставника, молодого педагога и администрации, направленный на освоение профессиональных функций, включение в коллектив и последовательное развитие самостоятельности начинающего специалиста. Представленное определение подчёркивает управленческий характер наставничества. Результат зависит не только от личных отношений двух педагогов, но и от решений руководства, распределяющего обязанности, время и ресурсы.

Первоначальный этап наставничества должен включать диагностику. Молодой специалист совместно с наставником определяет затруднения, связанные с подготовкой занятий, организацией работы, общением и

самооценкой профессиональной деятельности. Полученные сведения становятся основанием для разработки индивидуального плана сопровождения. В него целесообразно включать конкретные задачи, сроки, формы совместной работы и предполагаемые результаты.

На организационном этапе администрация определяет функции участников. Наставник проводит консультации, посещает занятия, помогает анализировать возникающие ситуации и знакомит молодого педагога с практикой организации. Руководитель или его заместитель контролирует соблюдение программы, регулирует нагрузку и устраняет препятствия, выходящие за пределы полномочий наставника. Методическое объединение, в свою очередь, включает молодого специалиста в коллективное планирование и обсуждение педагогического опыта.

Деятельностный этап строится вокруг совместной практической работы. Простого объяснения правил недостаточно, поскольку профессиональные умения развиваются в процессе подготовки и проведения занятий, разбора конкретных случаев и поиска решений. На первых стадиях наставник может предлагать образцы и помогать при планировании. По мере накопления опыта объём прямой помощи сокращается, а молодой педагог получает больше самостоятельности.

Рефлексия соединяет практическую деятельность с профессиональным развитием. После занятия или сложной ситуации важно обсуждать не только ошибки, но и причины принятых решений. Обратная связь должна сохранять уважительный характер, не превращаясь в проверку или оценивание личности педагога. Основное внимание необходимо направлять на действия, их последствия и возможные способы улучшения работы.

Завершающая оценка не означает полного прекращения взаимодействия. По итогам установленного периода администрация, наставник и молодой педагог сопоставляют исходные затруднения с достигнутыми результатами, после чего принимают решение о дальнейшем сопровождении. Часть специалистов может перейти к самостоятельной работе, сохранив

возможность консультаций, другим требуется продление программы по отдельным направлениям.

Т.е. исходя из исследования мы можем представлять наставничество как управленческого цикла, включающего диагностику, организацию сопровождения, совместную деятельность, рефлексию и оценку профессиональных изменений. В отличие от практики формального закрепления наставника, разработанный цикл связывает индивидуальную поддержку с кадровой политикой образовательной организации.

Кроме того, предложено оценивать профессиональную адаптацию по нескольким направлениям. Профессионально-методический результат выражается в способности самостоятельно планировать и проводить занятия. Организационная адаптация отражается в соблюдении правил и рациональном выполнении трудовых обязанностей. Социально-психологический результат связан с включённостью в коллектив и конструктивным взаимодействием с участниками образовательного процесса. Личностно-профессиональные изменения проявляются в развитии уверенности, рефлексии и готовности нести ответственность за принятые решения.

Применение данных направлений исключает оценку наставничества только по количеству проведённых встреч или открытых занятий. Основным результатом становится не выполнение плана мероприятий, а постепенное уменьшение зависимости молодого специалиста от постоянной помощи наставника.

Итак, проведённое исследование подтвердило, что наставничество занимает значимое место в профессиональной адаптации молодых педагогов, однако его результативность зависит от качества управления. Формальное назначение наставника не обеспечивает устойчивого профессионального развития, если не определены потребности специалиста, функции участников и порядок оценки результатов.

Включение наставничества в систему управления педагогическими кадрами предполагает участие администрации, методического объединения и

самого молодого педагога. Наставник при этом не заменяет руководителя и не принимает на себя решение всех организационных проблем. Его основная задача заключается в сопровождении профессионального развития, основанном на совместной деятельности и содержательной обратной связи.

Последовательное прохождение диагностического, организационного, деятельностного, рефлексивного и оценочного этапов придаёт наставничеству управляемый характер. Молодой педагог постепенно осваивает обязанности, включается в коллектив и переходит к самостоятельному решению профессиональных задач.

Таким образом, наставничество следует рассматривать не как совокупность отдельных консультаций, а как часть кадровой политики образовательной организации. Его включение в систему управления профессиональной адаптацией создаёт связь между индивидуальными потребностями молодого специалиста и задачами развития педагогического коллектива.

Предложенный управленческий цикл может использоваться при разработке локальной программы наставничества. Дальнейшие исследования целесообразно направить на проверку представленных положений в образовательных организациях разного типа, а также на разработку диагностических материалов и показателей оценки профессиональной адаптации молодых педагогов.

Список литературы

1. Мартыненко О.О., Карев Б.А., Соболева Е.В., Ключников Д.А. Проблема привлечения и профессиональной адаптации молодых учителей: анализ факторов и опыт решения // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 6 (74). С. 135–143. DOI: 10.24158/spp.2020.6.23.
2. Овчинникова Л.А., Декман И.Е. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации молодого педагога к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 2 (31). С. 354–357.

3. Даминова Ю.С. Педагогические аспекты адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности в системе профессионального образования // Мир образования — образование в мире. 2021. № 4 (84). С. 334–339. DOI: 10.51944/2073-8536_2021_4_334.

4. Гундуев А.В. Проблемы и трудности профессиональной социализации молодых педагогов: мнение молодых педагогов и позиция управленцев // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 3. С. 16–20. DOI: 10.18101/2307-3330-2021-3-16-20.

5. Федоров О.Д. Стратегии сопровождения молодого учителя в процессе его профессионального становления: результаты эмпирического исследования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. С. 279–283.

6. Ящук Н.Р., Федоров О.Д. Наставники молодых учителей в современной школе: штрихи к типологии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 3 (48). С. 118–130.

7. Дин В.В., Игнатович В.К. Наставничество как средство формирования готовности молодого педагога к развитию одарённости обучающихся // Педагогика: история, перспективы. 2022. Т. 5. № 3. С. 72–88. DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-3-72-88.

8. Ewing L.-A. Mentoring novice teachers // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2021. Vol. 29. No. 1. P. 50–69. DOI: 10.1080/13611267.2021.1899585.

9. Kwok A., Mitchell D., Huston D. The impact of program design and coaching support on novice teachers' induction experience // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2021. Vol. 29. No. 2. P. 167–194. DOI: 10.1080/13611267.2021.1915542.

10. Mitchell D., Keese J., Banerjee M., Huston D., Kwok A. Induction experiences of novice teachers and their coaches // Teacher Development. 2021. Vol. 25. No. 4. P. 411–431. DOI: 10.1080/13664530.2021.1944903.

11. Kwok A., Mitchell D., Huston D. Match games: exploring the match between novice teachers and induction coaches // *Teachers and Teaching*. 2021. Vol. 27. No. 1–4. P. 246–268. DOI: 10.1080/13540602.2021.1939003.
12. Vaitzman Ben-David H., Berkovich I. Associations between novice teachers' perceptions of their relationship to their mentor and professional commitment // *Teachers and Teaching*. 2021. Vol. 27. No. 1–4. P. 284–299. DOI: 10.1080/13540602.2021.1946035.
13. Vaitzman Ben-David H., Berkovich I. Functions and relational aspects of mentoring for novice teachers during the second year of teaching // *Journal of Education for Teaching*. 2022. Vol. 48. No. 5. P. 549–560. DOI: 10.1080/02607476.2021.2017234.
14. Goodwin A.L., Lee C.C., Pratt S. The poetic humanity of teacher education: holistic mentoring for beginning teachers // *Professional Development in Education*. 2023. Vol. 49. No. 4. P. 707–724. DOI: 10.1080/19415257.2021.1973067.
15. Alemdar M., Cappelli C.J., Gale J., Boice K.L. An exploratory study of STEM teachers' mentorship networks // *International Journal of STEM Education*. 2022. Vol. 9. Article 64. DOI: 10.1186/s40594-022-00383-7.