

Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов

А. А. Марголис, Е. В. Аржаных, М. Р. Хуснутдинова

Марголис Аркадий Аронович

кандидат психологических наук, временно исполняющий обязанности ректора ФГБОУ ВО МГППУ. E-mail: margolisaa@mgppu.ru

Аржаных Елена Владимировна

начальник отдела планирования и сопровождения научных проектов и мероприятий ФГБОУ ВО МГППУ. E-mail: arzhanyhev@mgppu.ru

Хуснутдинова

Маргарита Рафаильевна

кандидат социологических наук, заведующая информационно-аналитическим сектором отдела планирования и сопровождения научных проектов и мероприятий ФГБОУ ВО МГППУ. E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Адрес: 127051, Москва, ул. Сретенка, 29.

Аннотация. На основании результатов социологического исследования проанализированы основные проблемы, возникающие в ходе сопровождения молодых педагогов на рабочем месте в начале их профессиональной карьеры, и представлены аргументы в пользу нормативного закрепления статуса учителя-наставника в школе и системы наставничества в целом. Исследование осуществлено сотрудниками Центра прикладных психолого-педагогических исследований МГППУ совместно с коллегами из пяти региональных вузов. Проведены 25 интервью с представителя-

ми администрации школ (директора и завучи), а также анкетный опрос начинающих учителей (стаж работы до 5 лет, возраст до 30 лет) и их опытных коллег. Выборку составили 490 педагогов (150 начинающих, 340 опытных), работающих в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях.

Результаты проведенного исследования показали, что основными барьерами в функционировании наставничества являются: отсутствие у молодых педагогов информации об их профессиональных дефицитах и осознания необходимости взаимодействия с опытным специалистом; нежелание опытных педагогов работать наставниками из-за нерешенности вопросов статуса, нагрузки и оплаты труда; недостаточное внимание к системной организации профессиональной адаптации молодых специалистов со стороны администрации.

Дальнейшее развитие системы наставничества в российских школах требует ее институционализации. Для нормативного регулирования наставничества необходимо ввести соответствующие должности, установить регламент трудовых обязанностей, определить размеры и источники финансирования такой работы, создать систему отбора и подготовки кандидатов на роль наставников, определить содержание и основные фор-

Статья поступила в редакцию в мае 2019 г.

мы организации профессионального взаимодействия молодых педагогов с наставниками.

Ключевые слова: педагогическое образование, молодые педагоги, про-

фессиональное развитие, наставничество, профессиональная адаптация.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-133-159

Как показывают результаты российских и зарубежных исследований, качество образования, его конкурентоспособность в значительной степени определяются профессиональным уровнем педагогических работников [Авраамова и др., 2017; Козина, Косарецкий, Пинская, 2016; Фрумин и др., 2016; Ленская, Пинская, 2015; Korthagen, 2004; Kunter et al., 2013].

Молодые российские учителя, как и их коллеги во всем мире, начиная работать в школе, испытывают целый ряд профессиональных и личностных проблем, таких как нехватка практических навыков, сложности адаптации в коллективе, неумение справляться со сложными ситуациями в обучении и воспитании учащихся [Игонина, 2008; Фрумин и др., 2016; Андрущенко и др., 2017; Марийчук, 2016]. Поэтому им требуется специальное сопровождение и введение в профессиональную деятельность.

В национальном проекте «Образование»¹ предусмотрено, что к 2024 г. не менее 70% учителей в возрасте до 35 лет будут включены в различные формы поддержки и сопровождения в первые три года работы. К оказанию такой поддержки будут привлечены специалисты-практики, а также представители профессорско-преподавательского состава вузов. Сопровождение молодых учителей опытными коллегами на первых этапах профессиональной деятельности должно способствовать повышению уровня профессионального мастерства и качества преподавания в целом.

Одной из эффективных форм введения молодого специалиста в профессиональную деятельность является наставничество [Tynjälä, Heikkinen, 2012; Fransson, 2010]. Однако насколько оно получило распространение в современной российской школе и в чем состоит его своеобразие в России, не вполне ясно, так как исследования по этой проблеме немногочисленны [Круглова, 2007; Кириллова, 2017; Дудина, 2017], а социологический анализ практически отсутствует (отдельные аспекты затронуты только в ходе международного исследования TALIS-2013

¹ Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 3 сентября 2018 г. № 10). <http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5.pdf>

[Пинская, Пономарева, Косарецкий, 2016]). Цель статьи состоит в том, чтобы оценить распространение наставничества в российских школах и проанализировать основные барьеры, препятствующие эффективному функционированию и развитию системы наставничества, определить возможные способы их преодоления.

В зарубежной научной литературе много исследований, посвященных феномену наставничества. В ряде случаев их авторы приходят к противоположным выводам и дают взаимоисключающие интерпретации полученным результатам, и тем не менее большинство исследователей признает положительный эффект наставничества, который проявляется в более успешной адаптации молодого педагога в коллективе, формировании необходимых компетенций и приобретении недостающих практических навыков в ходе самой профессиональной деятельности, сопровождаемой опытным наставником [Jaipal, 2009; Hall et al., 2008].

На основании эмпирического исследования стилей коммуникации, преобладающих в парах «наставник — молодой учитель» Ф. Красборн с коллегами [Crasborn et al., 2011] предложили двумерную концептуальную модель ролей учителя-наставника под названием MERID: *MEntor (teacher) Roles In Dialogues*. Согласно этой модели стили взаимодействия наставников с начинающими учителями различаются двумя основными характеристиками: «вход» (в какой степени наставник влияет на выбор тем, которые он будет обсуждать с подопечным) и «директивность» (степень инструктивности и категоричности в общении наставника с начинающим педагогом). Сочетания этих характеристик определяют тип учителя-наставника: инициатор, «император», советник и вдохновитель. Среди учителей, обучавшихся по программе подготовки наставников SMART (*Supervision Skills for Mentor teachers to Activate Reflection in Teachers*), которые приняли участие в исследовании, преобладали наставники-«императоры» (директивный стиль общения с подопечными, ведущая роль наставника в выборе тем для обсуждения). Широкое распространение данного стиля подтверждается данными и других исследований [Crasborn et al., 2008; Timperley, 2001].

Тем не менее наставничество в зарубежной практике все чаще рассматривается как диалог, обмен мнениями и совместное получение новых знаний; это взаимообусловленный процесс, в котором развиваются как наставник, так и подопечный [Tynjälä, Heikkinen, 2012]. Деятельность наставника не только влияет на адаптацию в школе молодого учителя, его профессиональное развитие, но и трансформирует школьную культуру в целом [Eisenschmidt, Oder, Reiska, 2013; Gless, 2006; Beu-

1. Зарубежные исследования феномена наставничества

tel, Spooner-Lane, 2009; Hobson et al., 2009; Howe, 2006]. Речь идет о «преобразующем наставничестве» (transformative mentoring). Произошел сдвиг в понимании ролей наставника и подопечного — от отношений ветерана и неофита к сотрудничеству равноправных коллег, тесно взаимодействующих и совместно обучающихся [Howe, 2006].

Ключевым фактором успешного функционирования системы наставничества, по мнению многих исследователей, является отбор и подготовка кандидатов на роль наставников [Glassford, Salinitri, 2007]. Но именно этот этап часто признается слабым звеном во многих программах наставничества [Wang, Odell, 2002].

В ряде зарубежных стран системы подготовки наставников из числа наиболее опытных учителей существуют уже продолжительное время. Например, в Германии в этих целях предусмотрено специально организованное повышение квалификации. Обучение проводится дифференцированно в зависимости от типа школы (единая, реальная школа, гимназия и т. д.). Какие-либо проверки на способность работать с молодыми учителями, как правило, не производятся. В ходе занятий обсуждаются организационные и методические вопросы, осуществляется обмен мнениями, проводятся мастер-классы опытных наставников по работе со стажерами [Keigher, 2010].

В Израиле формальные требования для допуска к работе наставником включают наличие диплома о педагогическом образовании, лицензии, стажа работы в качестве учителя не менее пяти лет и обучение на курсах подготовки наставников [Schatz-Oppenheimer, 2017]. Курсы продолжительностью 168 учебных часов (112 часов аудиторных занятий и 56 часов работы в качестве наставника) ведут специалисты в области подготовки преподавателей под руководством соответствующих кафедр педагогических колледжей и университетов.

Сложилось три основных типа программ подготовки будущих наставников: образовательные курсы при университетах или специальных организациях; мероприятия по профессиональному развитию, в основе которых лежат рефлексивные методики — семинары или коучинг; исследовательские проекты [Aspfors, Fransson, 2015]. Наиболее распространенный недостаток большинства из них состоит в том, что основное внимание в них уделяется административным аспектам деятельности наставника, а не развитию навыков работы с подопечными [Hobson et al., 2009]. Л. Орланд утверждает, что прежде всего необходимо формировать профессиональную идентичность наставника [Orland, 2001]. Ее становление возможно только в ходе практических занятий, где осуществляется разбор конкретных и актуальных аспектов профессиональной деятельности.

Как одна из лучших форм подготовки наставников зарекомендовала себя модель совместного обучения [Wang, Odell,

2002]. Знания и навыки при этом формируются в ходе участия в практикоориентированных семинарах и совместных исследованиях со стейкхолдерами в области преподавания и наставничества (специалисты по работе с персоналом, учащиеся, исследователи, начинающие педагоги и др.). В итоге взаимодействия образуется сообщество заинтересованных практиков. Формирование единого для наставника и новичка представления о сути преподавания и обучения является необходимым условием превращения наставничества в способ передачи молодому учителю методов и средств обучения, соответствующих современным требованиям [Wang, Odell, 2007].

Вместе с тем в отдельных странах с хорошо зарекомендовавшими себя программами наставничества отсутствует систематизированное обучение будущих наставников [Aspfors, Fransson, 2015]. Например, в Новой Зеландии, где программы профессиональной адаптации молодых педагогов имеют давнюю традицию, обязательное обучение наставников не предусмотрено. В Шотландии наставников обучают в основном работе с документами, а не самому процессу наставничества. В Японии все молодые педагоги включены в программу вхождения в профессию *Shoninsha-kenshu*, но большинство наставников, участвующих в программе, не проходят специального обучения.

Помимо профессиональной подготовки важную роль играют особенности личности наставника. Так, Э.Хобсон с коллегами [Hobson et al., 2009] выделяют несколько характеристик хорошего наставника. Во-первых, это практикующий специалист, обладающий высоким авторитетом среди коллег и умеющий продемонстрировать результаты своей работы, делать их доступными для других. Во-вторых, хороший наставник внушает доверие, готов оказать необходимую помощь, выслушать и поддержать. В-третьих, наставник является интересной и яркой личностью, привлекательной для молодых педагогов. Наконец, у него есть желание работать с начинающими учителями и делиться с ними профессиональным опытом.

Успешному взаимодействию между наставником и его подопечным способствует преподавание одинаковых или смежных учебных дисциплин [Smith, Ingersoll, 2004], а мешает, как правило, включение наставника в административную деятельность, так как в таком случае у него не хватает времени на совместную с подопечным работу [Oberski et al., 1999].

Особенности функционирования системы наставничества в российских общеобразовательных школах были проанализированы в исследовании, проведенном в мае — июне 2016 г. сотрудниками Центра прикладных психолого-педагогических исследова-

2. Методы и выборка исследования

ний Московского государственного психолого-педагогического университета совместно с коллегами из пяти региональных вузов: Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского) федерального университета, Набережно-Челнинского государственного педагогического университета, Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, Уральского государственного педагогического университета.

Проведены 25 интервью с представителями администрации школ (директора и завучи), а также анкетный опрос начинающих учителей (150 человек) и их опытных коллег (340 человек), работающих в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях. В исследовании приняли участие педагоги из Москвы (35%) и практически в равных долях педагоги из Волгограда, Екатеринбурга, Нижнего Новгорода (по 16% респондентов в каждом из городов). Педагоги из Набережных Челнов составили 12% опрошенных, из Елабуги — 5%.

Такая выборка не является репрезентативной в строгом смысле (распределение по федеральным округам и населенным пунктам не соответствует требованию случайности и репрезентативности), однако позволяет выявить некоторые общие закономерности функционирования системы наставничества не только в тех регионах, в которых проводилось исследование, но и в целом по стране. Проверка этой гипотезы будет осуществлена в ходе более широкого федерального исследования, запланированного на второй этап реализации проекта.

В данном исследовании стаж и возраст респондента являются критериями, задающими деление педагогов на две большие группы: молодые (стаж до 5 лет, возраст до 30 лет, 36% выборки) и опытные (стаж более 5 лет, возраст более 30 лет, 64% выборки). Среди опытных педагогов большинство составляют люди зрелых лет (81% — старше 39 лет) и значительная часть — педагоги предпенсионного и пенсионного возраста (40%). Большинство опытных респондентов имеют длительный стаж работы: 80% трудятся уже более 10 лет (при этом 16% из них работают в школе более 30 лет, 34% — более 20 лет, 30% — от 11 до 20 лет). Абсолютное большинство респондентов — женщины (среди опытных педагогов — 93%, среди молодых — 81%). В основном у них высшее профильное педагогическое образование уровня специалитет: у 61% молодых и у 72% опытных (табл. 1).

Среди опытных учителей преобладают специалисты высшей квалификационной категории (60%), тогда как среди молодых — педагоги без категории (69%) (табл. 2). Около трети респондентов из обеих групп имеют первую квалификационную категорию (30% среди молодых и 35% среди опытных).

Таблица 1. **Уровень образования педагогов — участников исследования, %**

Образование	Молодые педагоги	Опытные педагоги
Педагогический профиль		
Среднее профессиональное (колледж, училище)	13	22
Высшее профессиональное (бакалавриат)	20	11
Высшее профессиональное (магистратура)	14	12
Высшее профессиональное (специалитет)	61	72
Высшее профессиональное (второе высшее)	6	11
Высшее профессиональное (аспирантура)	2	5
Другое	6	3
Непедагогический профиль		
Среднее профессиональное (колледж, училище)	4	3
Высшее профессиональное (бакалавриат)	6	1
Высшее профессиональное (магистратура)	1	2
Высшее профессиональное (специалитет)	8	8
Высшее профессиональное (второе высшее)	2	3
Высшее профессиональное (аспирантура)	1	1
Другое	1	0

Примечание: Сумма по столбцам в таблице может быть больше 100%, так как респондент мог выбрать больше одного варианта ответа.

Более опытные учителя чаще работают в старших классах (5–9-е классы — 43% опытных и 48% молодых; 10–11-е классы — 33% опытных и 24% молодых) (табл. 2). Среди опытных учителей в нашей выборке равные доли тех, кто преподаёт гуманитарные, естественнонаучные и математические дисциплины, — по 15% каждый (табл. 2). Молодые педагоги несколько чаще преподают иностранный язык (22%), математику и информатику (16%), чем другие предметы (гуманитарные, общественные и др.).

Трудности, которые молодые учителя испытывают в начале трудовой деятельности, обусловлены уровнем подготовки, полученной в вузе. В Российской Федерации сегодня практически отсутствует независимый контроль готовности выпускников программ педагогического образования к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС общего образования и профессионального стандарта педагога. Таким

3. Уровень профессиональных компетенций молодых педагогов

Таблица 2. Квалификационная категория, класс и предмет преподавания у педагогов – участников исследования, %

	Молодые педагоги	Опытные педагоги
Квалификационная категория		
Высшая	1	60
Первая	30	35
Нет категории	69	5
Всего	100	100
Классы преподавания		
1–4-й	28	24
5–9-й	48	43
10–11-й	24	33
Всего	100	100
Предмет		
Общественные дисциплины (история, обществоведение и т. д.)	8	10
Иностранный язык	22	13
Гуманитарные дисциплины (русский язык, литература и т. д.)	10	15
Математика, информатика	16	15
Естественные дисциплины (физика, химия, биология, география и т. д.)	10	15
Технические дисциплины (технология)	1	1
Физическая культура	6	1
Культурология, искусство, дизайн	3	1
Труд, ОБЖ, гражданская оборона	1	1
Предметы в начальных классах	18	25
Другое	5	3
Всего	100	100

образом, квалификация будущих педагогов никаким образом не верифицируется.

Актуальной задачей является выстраивание системы регулируемого входа в профессию педагога на основе профессионального экзамена в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и ФГОС ОО, что позволит в дальнейшем перейти к системе преимущественно доброволь-

ного сертифицирования квалификации педагогов и развивающего оценивания в целях их профессионального развития.

Судя по результатам апробации новой модели² аттестации учителей, разработанной и апробированной МГППУ в 2017–2018 г. по заказу Министерства просвещения РФ на основе единых федеральных оценочных материалов, уровень владения отдельными профессиональными компетенциями у существенной доли выпускников педагогических вузов приходится признать недостаточным. В рамках апробации модели оценивались четыре группы профессиональных компетенций³ педагога: предметные, методические, психолого-педагогические и коммуникативные⁴. Для выпускников вузов, у которых еще нет стажа работы в должности учителя, в соответствии с моделью аттестации проводился профессиональный экзамен, предполагавший выполнение предметных и методических заданий, разбор кейсов профессиональных ситуаций и анализ образцов профессиональной деятельности по итогам учебной практики. Оценивалось владение психолого-педагогическими (индивидуализация обучения, формирование универсальных учебных действий обучающихся) и коммуникативными (воспитательные аспекты педагогической деятельности, создание мотивирующей образовательной среды) компетенциями.

Из принявших участие в апробации 462 выпускников 16 вузов из 8 федеральных округов РФ у половины (51%) уровень владения психолого-педагогическими компетенциями оказал-

² Апробация проекта типового комплекта единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ) для проведения аттестации учителей при оценке общепрофессиональных компетенций студентов выпускных курсов, обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» 2018 г. реализована с 25 июня по 6 июля 2018 г. на основании Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 июля 2017 г. № 703 «Об утверждении плана мероприятий („дорожной карты“) Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста» п. 15 «Проведение апробации наборов ЕФОМ по подготовленным модулям („предметная подготовка“, „методика преподавания“, „психолого-педагогические компетенции“, „коммуникативные компетенции“) в рамках подготовки педагогических кадров системы высшего образования» (март 2018 г.—декабрь 2019 г.).

³ Компетенция в модели ЕФОМ понимается как способность совершать профессиональные действия.

⁴ Модель аттестации учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов. Проект «Создание и внедрение модели аттестации педагогических работников на основе оценки их квалификации в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования». Презентация. МГППУ. 2018. <http://xn-e1aofx.xn-p1ai/materials/Model.pdf>

Рис. 1. Уровень психолого-педагогических и коммуникативных компетенций у выпускников вузов



ся ниже порогового значения в 10,5⁵ балла. Среди остальных каждый десятый выпускник получил оценки на уровне порогового значения (12%) и около трети — выше (37%). При этом максимальный балл (15) набрали менее 1% выпускников (4 человека). Средний балл, полученный выпускниками, составил 9,5 (рис. 1).

Уровень владения коммуникативными компетенциями еще ниже: средний балл составил 8,8. Ни один выпускник не набрал 15 баллов, более половины получили оценки ниже порогового значения (54%), 15% — 10,5 балла, оценки выше порогового значения у 31% участников апробации.

Очевидно, что выпускники вузов, испытывающие существенный дефицит необходимых компетенций, приходя в школу, нуждаются в поддержке и сопровождении. Согласно результатам нашего исследования, прежде всего им требуется помощь опытных наставников в оформлении документов, обеспечении внимания учащихся к содержанию урока в классе, применении индивидуального подхода в обучении и взаимодействии с родителями школьников. Опытные педагоги обращали внимание на то, что их молодые коллеги испытывают трудности в планировании уроков, подборе заданий и учебных материалов. Руководители образовательных организаций указали на организа-

⁵ 10,5 балла — это 70% максимально возможной оценки в 15 баллов.

ционные проблемы у молодых специалистов и нехватку навыков в области менеджмента.

В то же время, судя по данным проведенного исследования, профессиональная помощь начинающим педагогам чаще всего сводится к консультациям, которые по запросу молодых учителей дают опытные коллеги (их упомянули в анкете 80% молодых педагогов и 76% опытных педагогов) и администрация школы (73 и 63% ответов респондентов соответствующих групп). При этом опытные учителя оказывают эту помощь преимущественно на добровольных началах.

Две трети молодых педагогов заявили, что в целом удовлетворены условиями профессиональной адаптации, существующими в их школе (суммарный показатель «полностью удовлетворен» + «скорее удовлетворен» составляет 73%). Руководители школ в интервью также демонстрировали свою открытость и готовность оказать помощь молодым педагогам. Однако результаты международного сравнительного исследования TALIS-2013 выявили дефицит профессиональной коммуникации в российских школах [Ленская, Пинская, 2015]. Молодые специалисты зачастую предоставлены сами себе и решают свои проблемы самостоятельно.

Одним из возможных решений данной проблемы является организация системы наставничества в школах. Наставничество — процесс передачи знаний, социального капитала, оказания психосоциальной поддержки, включающий неофициальную коммуникацию, обычно непосредственную и в течение длительного времени, между человеком, который обладает, как предполагается, большими знаниями, мудростью или опытом, и человеком, у которого этого нет [Урмина, Горелова, 2010]. В данном исследовании наставничество понимается более узко: как форма организованного систематического обучения на рабочем месте, осуществляемого путем сотрудничества начинающего педагога с опытным специалистом, в ходе которого оказывается поддержка в виде обратной связи, создания комфортной среды для обучения и формирования практических профессиональных навыков.

Основным преимуществом организованного взаимодействия с опытным коллегой является формирование у молодого учителя четкого представления о профессии и необходимых для квалифицированной педагогической деятельности профессиональных компетенций. Наставник оказывает при этом необходимую поддержку, консультирует и помогает развить профессиональные качества и приобрести недостающие практические навыки.

4. Практика наставничества в российских школах

Существующие в современной российской школе механизмы наставничества не институализированы и носят неформальный характер. Согласно данным интервью с руководителями образовательных организаций, работа с начинающими учителями — консультации, участие в методических объединениях, контроль и сопровождение их деятельности наставником — юридически, как правило, не регламентирована. Локальные документы, регулирующие функционирование социальных практик наставничества, сводятся к отдельным приказам и положениям.

Адаптация молодого учителя в современной российской школе остается стихийным процессом, в котором отсутствуют системность и контроль. Обращение за помощью к опытному специалисту осуществляется по усмотрению самого молодого педагога.

...Потому что два всего филолога. Одна молодая, одна опытная. Соответственно, они друг к другу ходят. Хочешь не хочешь, оно само естественным образом проявилось (Москва).

К учителям старшим, опытным, заведующим кафедрами обращаются первым делом. Формального наставника нет. Можно обратиться к любому завучу, который курирует свое направление... ко мне (Москва).

Участие в программах наставничества пока еще не стало востребованной формой профессионального развития для молодых педагогов. Несмотря на испытываемые в начале трудовой деятельности сложности, индивидуальную помощь со стороны наставника рассматривают в качестве предпочтительной только 23% начинающих учителей (рис. 2). Большая часть молодых педагогов предпочитают более свободные траектории профессионального развития в начале своей педагогической карьеры: самообразование (58%), консультации с опытным педагогом (51%), посещение мастер-классов (44%). Более того, две трети начинающих специалистов (67%) уверены, что «лучший способ научиться профессиональной деятельности — это собственный опыт проб и ошибок».

Опыт участия в апробации новой модели аттестации учителей, а именно в профессиональном экзамене для выпускников педагогических программ, позволяет молодым педагогам объективно оценить свои профессиональные возможности, понять, где у них слабые места и по каким направлениям им необходима дополнительная помощь наставника.

Опытные учителя также не рассматривают наставничество в качестве основного источника дальнейшего профессионального развития молодых педагогов. Так, среди главных проблем функционирования наставничества в России 31% опытных

Рис. 2. **Формы профессионального развития, которые предпочитают молодые педагоги** (доля опрошенных молодых педагогов, %)



Примечание:
Сумма может составлять больше 100%, так как респондент мог выбрать больше одного варианта ответа.

Рис. 3. **Основные проблемы в функционировании системы наставничества, по мнению опытных педагогов**, %



педагогов в ходе опроса указали «отсутствие желания становиться наставниками» (рис. 3). Причина — отсутствие какого бы то ни было регламентирования этой деятельности: у наставника «не определен круг обязанностей», администрация школы «не уделяет достаточного внимания профессиональной адаптации молодых педагогов», отсутствуют соответствующие нормативно-правовые документы.

Таким образом, для развития системы наставничества в российских школах необходимо институционализировать позицию наставника: ввести в школах соответствующие должности, разработать регламент трудовых обязанностей, определить размеры и источники финансирования, создать систему отбора кандидатов на роль наставников, раскрыть содержание и основные формы организации профессионального взаимодействия (супервизии) молодых педагогов с наставниками. Реализация этих шагов позволит обеспечить функционирование целостной системы эффективного наставничества. Молодые педагоги получают поддержку и помощь более опытных и специально подготовленных к этой работе коллег непосредственно на рабочем месте для успешного перехода от профессионального образования к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности.

5. Выбор наставника

Успешность отбора кандидатов на позицию наставника — определяющий фактор эффективности функционирования системы наставничества в целом. Даже очень хороший педагог не обязательно будет эффективным педагогом-супервизором: для этой деятельности необходимы особые компетенции [Марголис, 2014].

На первый план выходят личностные свойства наставника. Российские руководители образовательных организаций настаивают на необходимости принимать во внимание человеческие качества будущего наставника, а не только уровень его профессиональных компетенций.

Специально научить человека быть наставником невозможно! Он либо поделится своими знаниями и умениями, либо нет... (Волгоград).

Главное — это душа и мотивация педагогов (Волгоград).

Бывает, что профессионал великий, а как человек не очень (Москва).

Позиции опрошенных молодых и опытных педагогов относительно качеств наставника также совпадают: «высокий уровень профессиональной подготовки» как необходимое для наставника качество указали 70% начинающих и 77% опытных учителей (рис. 4), «способность делиться своим опытом» — 61 и 64% соответственно, развитые «коммуникативные навыки и гибкость в общении» — 57 и 58%.

Рис. 4. **Качества, которыми должен обладать наставник**
(доля опрошенных, %)



Наставник должен обладать определенным набором личностных качеств, профессиональным опытом и желанием помогать начинающему учителю. Но достаточно ли этого для успешного взаимодействия с начинающим специалистом? Есть ли необходимость в специальной подготовке?

Участники опроса признают целесообразность специального обучения. 85% опытных педагогов уверены: будущему наставнику следует «изучить методические материалы по соответствующей тематике» и «принять участие в семинарах по обмену опытом» (табл. 3). Относительно участия в образовательных программах единодушия в оценках нет. Около половины опрошенных признают целесообразным участие в таких программах, в то время как сопоставимое число респондентов считают это «не обязательным» или «затрудняются с ответом» (33 и 11% соответственно).

В российской практике программы подготовки наставников встречаются достаточно редко. Среди опрошенных опытных педагогов, у которых был опыт наставничества, более половины (58%) не проходили никакой подготовки. Остальные же назвали программы подготовки, реализуемые непосредственно в образовательных организациях, где они работают (14%), или онлайн-курсы, вебинары (11%). На городском (районном) уровне такие программы, как правило, отсутствуют.

6. Подготовка наставников

Таблица 3. **Оценка необходимости специальной подготовки для работы наставником, % опрошенных опытных педагогов**

	Да, обязательно	Да, желательно	Не обязательно	Затрудняюсь ответить
Обучение по специальным образовательным программам	15	41	33	11
Участие в семинарах по обмену опытом	28	57	11	4
Изучение методических материалов	39	46	9	7

Поддерживают идею о необходимости специальной подготовки для работы наставником и большинство руководителей образовательных организаций. В качестве оптимального способа повышения уровня компетенций в этой сфере они называют обмен опытом с коллегами, несколько реже упоминают специальные курсы, в том числе организованные при вузе.

Мне кажется, что наиболее эффективным является обмен опытом (Екатеринбург).

Семинары по обмену опытом — это самое оптимальное (Екатеринбург).

Возможно, проведение семинаров по обмену опытом между наставниками (Волгоград).

В рамках Московского института открытого образования или вуза нужно сделать курсы по наставничеству (Москва).

Какие-то курсы, семинары по вопросам наставничества надо пройти (Набережные Челны).

В отдельных образовательных организациях педагоги принимают участие в программах специальной подготовки.

Мы объединились несколькими школами и совместно проводим семинары, открытые уроки. Это много дает и стажистам, и молодым педагогам (Екатеринбург).

Сегодня в рамках сетевого взаимодействия с Елабужским институтом разработана программа курсов. Первые наставники прошли обучение в июле — августе 2015 года (Елабуга).

Но это скорее исключение, чем правило. Большинство руководителей образовательных организаций обратили внимание на отсутствие подобных программ в городах, где они проживают. Хотя, как показали данные опроса и интервью, интерес к ним достаточно велик.

В городе сейчас много проводится мероприятий для молодых специалистов, а для наставников такой централизованной работы нет. Хотя, на мой взгляд, это было бы хорошо. Наши педагоги в такой программе участвовали бы (Екатеринбург).

И было бы очень нужно на уровне города обмен опытом наставников организовать. Хотя бы давали нам общие направления работы, общие городские семинары проводили. Вот этой работы пока нет (Набережные Челны).

В системе российского школьного образования достаточно педагогов, которые по своим профессиональным и личным качествам могут быть наставниками. Но у большинства из них отсутствует такое желание. Важным аспектом развития системы наставничества, таким образом, становится повышение заинтересованности опытных педагогов в работе с начинающими учителями.

Опыт стран, в образовательной системе которых действует успешная система наставничества, показывает, что для ее создания в первую очередь необходимо перераспределить учебную нагрузку педагогов и обеспечить материальное стимулирование (доплату за участие в программах наставничества). Э. Хобсон с коллегами выделили несколько факторов успешной реализации программы наставничества [Hobson et al., 2009]:

- снижение нагрузки на учителя-наставника, чтобы у него было время подготовиться к взаимодействию с подопечным;
- удобное расписание, чтобы наставник и молодой учитель имели возможность встретиться в течение учебного дня;
- финансовое вознаграждение наставника, признание его работы;
- привлечение наставников к разработке программ профессиональной адаптации молодых педагогов, в том числе наставничества.

Анализ интервью, проведенных с участниками нашего исследования, показал, что ведущим мотивом к выполнению функционала наставника для современного российского учителя является финансовое вознаграждение.

7. Стимулирование опытных педагогов к работе наставником

Связано только с финансами, здесь финансовая составляющая (Волгоград).

Любые доплаты. Есть фонд, баллы переводятся в рейтинг, и от количества баллов зависят надбавки (Волгоград).

Самый главный стимул — это материальный (Волгоград).

В первую очередь материальное стимулирование (Москва).

Кроме того, по мнению участников исследования, стимулировать педагогов к занятию наставничеством могло бы сокращение учебной нагрузки, социальное признание в виде грамот и благодарностей.

Хорошо, если бы на законодательном уровне было закреплено право наставника иметь нагрузку менее 18 часов, например 15 часов, но до ставки официально доплачивалось через тарификацию, плюс эта работа большим бонусом шла бы в зачет при аттестации (Елабуга).

Снижение учебной нагрузки в обмен на работу с молодыми педагогами (Набережные Челны).

Очень важно поощрение в виде грамот, похвала (Нижний Новгород).

В основном на сегодняшний день стимулирование может быть не только материальным, например грамоты и благодарности никогда не бывают лишними при аттестации педагогов (Нижний Новгород).

Результаты анкетного опроса подтверждают данные интервью. Практически все опрошенные опытные педагоги указали на необходимость реализации специальных мер стимулирования к участию в программах наставничества. Чаще всего в анкетах упоминаются «дополнительные выплаты и надбавки» (88%). Менее значимыми, но в целом работающими, около половины опрошенных (45%) назвали «вынесение благодарностей, вручение грамот» и «сокращение учебной нагрузки при сохранении текущего уровня заработной платы» (42%) (рис. 5).

В российском образовании сейчас обсуждается создание национальной системы учительского роста (НСУР) [Марголис, Новикова, 2017]. В предложенном проекте уровня стандарта педагога, который разработан ассоциацией педагогов «Педагог XXI в.» при участии МГППУ и может быть положен в основу создания НСУР, предусматривается выделение обобщенной тру-

Рис. 5. **Способы стимулирования опытных педагогов к участию в программах наставничества** (доля опрошенных опытных педагогов, %)



Примечание:

Сумма может составлять больше 100%, так как респондент мог выбрать больше одного варианта ответа.

довой функции наставника. Эту функцию в сочетании с обобщенной трудовой функцией «обучение и воспитание учащихся» при наличии первой или высшей квалификационной категории сможет выполнять ведущий учитель (учитель-наставник). Создание национальной системы учительского роста будет способствовать развитию наставничества в школах, предпосылки к которому, как следует из результатов нашего исследования, уже существуют. Согласно данным исследования НСУР⁶, 25% российских педагогов претендуют на должность ведущего учителя. В основном это педагоги со стажем работы по специальности более 20 лет.

В мировой практике доказана и признана эффективность сопровождения молодого учителя при входе в профессию опытным педагогом, который оказывает ему методическую, консультативную и психологическую поддержку. В России наставничество пока существует по большей части в виде неформальных, стихийных практик. Начинающие учителя по своему усмотрению обращаются к опытному специалисту, который, в свою очередь, на добровольных началах оказывает помощь. При этом существенной заинтересованности во взаимодействии друг с другом у обеих сторон не наблюдается, с одной стороны, из-за недостаточного осознания молодыми специалистами своих профессиональных дефицитов (в условиях отсутствия профессионального экзамена для выпускников программ подготовки педагогических кадров), с другой — из-за непроработанности финансовых, нормативных и методических основ привлечения опытных учителей к супервизии их молодых коллег.

8. Выводы

⁶ Исследование по изучению информированности и отношения российских педагогов к внедрению НСУР реализовано сотрудниками Центра прикладных психолого-педагогических исследований МГППУ осенью 2016 г. Выборка составила 838 педагогов из 9 федеральных округов.

Руководители общеобразовательных организаций в ходе интервью в большинстве случаев подчеркивают положительные стороны организованного взаимодействия начинающего учителя с опытным коллегой: это прежде всего формирование у молодого специалиста четкого представления о своей профессии и выработка необходимых профессиональных навыков и умений. В течение одного-двух лет наставник оказывает поддержку, консультирует начинающего учителя, помогает ему развить необходимые профессиональные качества, приобрести практические навыки. Но в существующих условиях неформальных и преимущественно спонтанных форм наставничества оно не выполняет своего основного предназначения: молодые специалисты зачастую предоставлены сами себе и решают свои проблемы самостоятельно. Действующая сейчас модель неформализованного наставничества, по данным исследования, эффективна только в отдельных школах. Созданию полноценной системы наставничества препятствует отсутствие официального статуса позиции наставника и регламентации этой деятельности, например в виде должности ведущего учителя в соответствии с проектом национальной системы учительского роста.

Для нормативного регулирования наставничества необходимо выделить должность наставника, определить регламент выполнения его функций, юридически подкрепить эти нормы необходимыми документами. В результате институционализации наставничества будет решена и проблема отсутствия у опытных педагогов мотивации к работе наставником, так как официальный статус предполагает соответствующие формы материального вознаграждения (дополнительные выплаты, сокращение учебной нагрузки в работе с учащимися) и социального признания.

Молодые педагоги, проходя независимые квалификационные испытания на входе в профессию (профессиональный экзамен), смогут получить объективную информацию о проблемах в своей практической подготовке и дефицитах профессиональных компетенций, что будет способствовать повышению их заинтересованности во взаимодействии с наставником. Конкретные дефициты, выявленные в ходе профессионального экзамена, могут быть положены в основу специально организованной программы постдипломного обучения (на рабочем месте) и сопровождения со стороны учителя-наставника.

Согласно данным нашего исследования, которые подтверждаются результатами многочисленных зарубежных работ, определяющую роль в успешной реализации программ наставничества играет личность наставника и его подготовка на специализированных курсах. Чтобы стать эффективным наставником, недостаточно быть просто опытным учителем с большим стажем, прежде всего необходимо обладать коммуникативны-

ми компетенциями, проявлять гибкость в общении и иметь желание делиться своим опытом.

Литература

1. Аврамова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М., Токарева Г. С. (2017) Эффективность школьного образования: позиция учителей. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС.
2. Андрущенко Т. Ю., Аржаных Е. В., Виноградов В. Л., Минюрова С. А., Федекин И. Н., Федоров А. А. (2017) Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. Т. 9. № 2. С. 1–16.
3. Дудина Е. А. (2017) Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. Т. 7. № 5. С. 25–36.
4. Игонина М. В. (2008) Почему молодые учителя отказываются работать в школе // Педагогика. № 7. С. 66–71.
5. Кириллова И. О. (2017) Наставничество: модный тренд или осознанная необходимость? // Научно-педагогическое обозрение. Т. 18. № 4. С. 75–80. https://elibrary.ru/download/elibrary_30554465_52890298.pdf.
6. Козина Н. С., Косарецкий С. Г., Пинская М. А. (2016) Условия работы и профессиональное самочувствие учителей в ситуации введения эффективного контракта. Информационный бюллетень Мониторинга экономики образования № 1 (90). М.: Изд. дом ВШЭ.
7. Круглова И. В. (2007) Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя // Педагогическое образование и наука. № 1. С. 25–28.
8. Ленская Е., Пинская М. (ред.) (2015) Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013). М.: Изд. дом ВШЭ.
9. Марголис А. А. (2014) Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. Т. 19. № 3. С. 105–126.
10. Марголис А. А., Новикова Е. М. (2017) Социальный контекст внедрения национальной системы учительского роста в России: информированность и отношение учителей // Психологическая наука и образование. Т. 22. № 4. С. 10–21.
11. Марийчук Е. О. (2016) Социально-психологические факторы профессионального выгорания молодых специалистов педагогических профессий // Психологическая наука и образование psyedu.ru. Т. 8. № 1. С. 1–10.
12. Пинская М. А., Пономарева А. А., Косарецкий С. Г. (2016) Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 100–124. doi: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124.
13. Правительство РФ (2014) Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 5–10.

14. Урмина И. А., Горелова Н. Н. (2010) Наставничество, его значение в истории и современности // Социальная политика и социология. № 7. С. 85–94.
15. Фрумин И. Д., Болотов В. А., Косарецкий С. Г., Карной М. (ред.) (2016) Российские учителя в свете исследовательских данных. М.: Изд. дом ВШЭ.
16. Aspfors J., Fransson G. (2015) Research on Mentor Education for Mentors of Newly Qualified Teachers: A Qualitative Meta-Synthesis // Teaching and Teacher Education. Vol. 48. May. P. 75–86.
17. Beutel D., Spooner-Lane R (2009) Building Mentoring Capabilities in Experienced Teachers // The International Journal of Learning. Vol. 16. No 4. P. 351–360.
18. Bullough R. V. (2012) Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. Vol. 20. No 1. P. 57–74.
19. Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2011) Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues // Teaching and Teacher Education. Vol. 27. February. P. 320–331.
20. Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2008) Promoting Versatility in Mentor Teachers' Use of Supervisory Skills // Teaching and Teacher Education. Vol. 24. No 3. P. 499–514.
21. Eisenschmidt E., Oder T., Reiska E. (2013) The Induction Program — Teachers Experience After Five Years of Practice // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. Vol. 21. No 3. P. 241–257.
22. Fransson G. (2010) Mentors Assessing Mentees? An Overview and Analyses of the Mentorship Role Concerning Newly Qualified Teachers // European Journal of Teacher Education. Vol. 33. No 4. P. 375–390.
23. Glassford L. A., Salinitri G. (2007) Designing a Successful New Teacher Induction Program: An Assessment of the Ontario Experience 2003–2006 // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. Iss. 60. March 11. P. 1–34.
24. Gless J. (2006) Designing Mentoring Programs for Transforming School Cultures // B. Achinstein, S. Z. Athanases (eds) Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teacher. New York: Teachers College Press. P. 165–176.
25. Hall K. M., Draper R., Smith R. J., Bullough Jr. L.K. (2008) More than a Place to Teach: Exploring the Perceptions of the Roles and Responsibilities of Mentor Teachers // Mentoring and Tutoring. Vol. 16. No 3. P. 328–345.
26. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P. D. (2009) Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't // Teaching and Teacher Education. Vol. 25. No 1. P. 207–216.
27. Howe E. R. (2006) Exemplary Teacher Induction: An International Review // Educational Philosophy and Theory. Vol. 38. No 3. P. 287–297.
28. Jaipal K. (2009) Re-Envisioning Mentorship: Pre-Service Teachers and Associate Teachers as Co-Learners // Teaching Education. Vol. 20. No 3. P. 257–271.
29. Keigher A. (2010) Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2008–09 Teacher Follow-up Survey. Washington: U. S. Department of Education.
30. Korthagen F. A. J. (2004) In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education // Teaching and Teacher Education. Vol. 20. No 1. P. 77–97.

31. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. (2013) Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 105. No 3. P. 805–820.
32. Oberski I., Ford K., Higgins, S., Fisher P. (1999) The Importance of Relationships in Teacher Education // *Journal of Education for Teaching*. Vol. 25. No 2. P. 135–150.
33. Orland L. (2001) Reading a Mentoring Situation: One Aspect of Learning to Mentor // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 17. No 1. P. 75–88.
34. Schatz-Oppenheimer O. (2017) Being a Mentor: Novice Teachers' Mentors' Conceptions of Mentoring Prior to Training // *Professional Development in Education*. Vol. 43. Iss. 2. P. 274–292.
35. Smith T., Ingersoll R. (2004) What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? // *American Educational Research Journal*. Vol. 41. No 3. P. 681–714.
36. Talis 2013 (2014) Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
37. Timperley H. (2001) Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 29. No 2. P. 111–123.
38. Tynjälä P., Heikkinen H. L. T. (2012) Beginning Teachers' Transition from Pre-service Education to Working Life: Theoretical Perspectives and Best Practices // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Vol. 14. No 1. P. 11–34.
39. Wang J., Odell S. J. (2002) Mentored Learning to Teach according to Standards Based Reform: A Critical Review // *Review of Educational Research*. Vol. 72. No 3. P. 481–546. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543072003481>.
40. Wang J., Odell S. J. (2007) An Alternative Conception of Mentor—Novice Relationships: Learning to Teach in Reform-Minded Ways as a Context // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 23. No 4. P. 473–489.

Institutionalization of Mentoring as a Resource for Professional Development of Russian Teachers

Authors **Arkady Margolis**

Candidate of Sciences in Psychology, Interim Rector, Moscow State University of Psychology and Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education. E-mail: margolisaa@mgppu.ru

Elena Arzhanykh

Head of the Department for Research Project and Event Planning and Coordination, Moscow State University of Psychology and Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education. E-mail: arzhanyhev@mgppu.ru

Margarita Khusnutdinova

Candidate of Sciences in Sociology, Head of the Data Analytics Sector of the Department for Research Project and Event Planning and Coordination, Moscow State University of Psychology and Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education. E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Address: 29 Sretenka Str., 127051 Moscow, Russian Federation.

Abstract Results of a sociological study are used to analyze the major problems of mentoring early-career educators, and arguments are provided to support statutory recognition of mentors for novice school teachers and the mentoring system as such. The study was conducted by members of the MSUPE Center for Applied Psychological and Pedagogical Research jointly with scholars from five regional universities. It involved 25 interviews with school administrators (principals and head teachers) as well as questionnaire surveys of beginning teachers (work experience of under five years, age under 30) and their experienced colleagues. The total sample consisted of 490 teachers (150 new and 430 experienced) employed with federal and municipal institutions of general education.

Findings show that the main barriers to effective mentoring include (i) novice teachers being unaware of their professional deficiencies and the need to be mentored by experts, (ii) experienced teachers being unwilling to mentor because of status, workload and pay uncertainties, and (iii) administrators paying inadequate attention to systematization of novice teacher professional adaptation.

Institutionalization is required to allow further development of the mentoring system in Russian schools. Statutory regulation of mentoring implies introducing relevant job positions, elaborating mentor job duties, determining the size and sources of pay, creating a system of mentor selection and training, and defining the content and major forms of mentoring programs.

Keywords teacher education, novice teacher, professional development, mentoring, professional adaptation.

References Andrushchenko T., Arzhanykh E., Vinogradov V., Minyurova S., Fedekin I., Fedorov A. (2017) Problemy professionalnoy adaptatsii molodykh pedagogov [Issues of Professional Adaptation in Young Teachers]. *E-journal "Psychological Science and Education psyedu.ru"* ("Psychological-Educational Studies"), vol. 9, no 2, pp. 1–16.

- Aspfors J., Fransson G. (2015) Research on Mentor Education for Mentors of Newly Qualified Teachers: A Qualitative Meta-Synthesis. *Teaching and Teacher Education*, vol. 48, May, pp. 75–86.
- Avraamova E., Klyachko T., Loginov D., Tokareva G. (2017) *Effektivnost shkol'nogo obrazovaniya: pozitsiya uchiteley* [Efficiency of School Education: Teachers' Perspective], Moscow: Delo, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.
- Beutel D., Spooner-Lane R (2009) Building Mentoring Capabilities in Experienced Teachers. *The International Journal of Learning*, vol. 16, no 4, pp. 351–360.
- Bullough R.V. (2012) Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 20, no 1, pp. 57–74.
- Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2011) Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, February, pp. 320–331.
- Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2008) Promoting Versatility in Mentor Teachers' Use of Supervisory Skills. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no 3, pp. 499–514.
- Dudina E. (2017) Nastavnichestvo kak osoby vid pedagogicheskoy deyatel'nosti: sushchnostnye kharakteristiki i struktura [Mentoring as an Educational Activity: Essential Characteristics and Structure]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, vol. 7, no 5, pp. 25–36.
- Eisenschmidt E., Oder T., Reiska E. (2013) The Induction Program—Teachers Experience After Five Years of Practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 21, no 3, pp. 241–257.
- Fransson G. (2010) Mentors Assessing Mentees? An Overview and Analyses of the Mentorship Role Concerning Newly Qualified Teachers. *European Journal of Teacher Education*, vol. 33, no 4, pp. 375–390.
- Froumin I., Bolotov V., Kosaretskiy S., Carnoy M. (eds.) (2016) *Rossiyskie uchitelya v svete issledovatel'skikh dannyykh* [Russian Teachers in the Light of Research Findings]. Moscow: Higher School of Economics.
- Glassford L.A., Salinitri G. (2007) Designing a Successful New Teacher Induction Program: An Assessment of the Ontario Experience 2003–2006 // *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, no 60, pp. 1–34.
- Gless J. (2006) Designing Mentoring Programs for Transforming School Cultures. *Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teacher* (eds B. Achinstein, S. Z. Athanases), New York: Teachers College, pp. 165–176.
- Government of the Russian Federation (2014) Concept of “Comprehensive Program to Improve the Professional Level of Teachers of Educational Institutions”. *Psychological Science & Education*, vol. 19, no 3, pp. 5–10.
- Hall K.M., Draper R., Smith R.J., Bullough Jr. L.K. (2008) More than a Place to Teach: Exploring the Perceptions of the Roles and Responsibilities of Mentor Teachers. *Mentoring and Tutoring*, vol. 16, no 3, pp. 328–345.
- Hobson A.J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P.D. (2009) Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, no 1, pp. 207–216.
- Howe E.R. (2006) Exemplary Teacher Induction: An International Review. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, no 3, pp. 287–297.
- Igonina M. (2008) Pochemu molodye uchitelya otkazyvayutsya rabotat v shkole [Why Do Young Teachers Refuse to Work at Schools?]. *Pedagogika*, no 7, pp. 66–71.
- Jaipal K. (2009) Re-Envisioning Mentorship: Pre-Service Teachers and Associate Teachers as Co-Learners. *Teaching Education*, vol. 20, no 3, pp. 257–271.

- Keigher A. (2010) *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2008–09 Teacher Follow-up Survey*. Washington: U. S. Department of Education.
- Kirillova I. (2017) Nastavnichestvo: modny trend ili osoznannaya neobkhodimost? [Mentorship: Fancy Trend or Recognized Necessity?] *Nauchno-Pedagogicheskoe Obozrenie/Pedagogical Review*, vol. 18, no 4, pp. 75–80. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30554465_52890298.pdf (accessed 1 November 2019).
- Korthagen F.A.J. (2004) In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, no 1, pp. 77–97.
- Kozina N., Kosaretskiy S., Pinskaya M. (2016) *Usloviya raboty i professionalnoe samochuvstvie uchiteley v situatsii vvedeniya effektivnogo kontrakta* [Working Conditions and Professional Wellbeing of Teachers on Newly-Introduced Performance-Based Contracts]. Information Bulletin of the Monitoring of Education Markets and Organizations, no 1 (90). Moscow: HSE.
- Kruglova I. (2007) Nastavnichestvo v povyshenii professionalnoy kompetentnosti mladogo uchitelya [Mentorship in Enhancing New Teachers' Professional Competence]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka/Pedagogical Education and Science*, no 1, pp. 25–28.
- Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. (2013) Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, no 3, pp. 805–820.
- Lenskaya E., Pinskaya M. (eds) (2015) *Rossiyskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS 2013)* [Russian Teachers as Mirrored by the Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013]. Moscow: HSE.
- Margolis A. (2014) Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professionalnykh obrazovatelnykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professionalnym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatelnostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for the Modernization of General Vocational Education Programs (GVEP) for Teachers' Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers' Training]. *E-journal "Psychological Science and Education psyedu.ru" ("Psychological-Educational Studies")*, vol. 19, no 3, pp. 105–126.
- Margolis A., Novikova E. (2017) Sotsialny kontekst vnedreniya natsionalnoy sistemy uchitelskogo rosta v Rossii: informirovannost i otnoshenie uchiteley [Social Context of Implementing the National System of Teacher Development in Russia: Teachers' Awareness and Attitudes]. *E-journal "Psychological Science and Education psyedu.ru" ("Psychological-Educational Studies")*, vol. 22, no 4, pp. 10–21.
- Marijchuk E. (2016) Sotsialno-psikhologicheskie faktory professionalnogo vygoraniya molodykh spetsialistov pedagogicheskikh professiy [Socio-Psychological Factors of Job Burnout of Young Educational Professionals]. *E-journal "Psychological Science and Education psyedu.ru" ("Psychological-Educational Studies")*, vol. 8, no 1, pp. 1–10.
- Oberski I., Ford K., Higgins, S., Fisher P. (1999) The Importance of Relationships in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, vol. 25, no 2, pp. 135–150.
- Orland L. (2001) Reading a Mentoring Situation: One Aspect of Learning to Mentor. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, no 1, pp. 75–88.
- Pinskaya M., Ponomareva A., Kosaretsky S. (2016) Professionalnoe razvitie i podgotovka molodykh uchiteley v Rossii [Professional Development and Training for Young Teachers in Russia]. *Voprosy obrazovaniya/Educational*

- nal Studies Moscow*, no 2, pp. 100–124. doi: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124.
- Schatz-Oppenheimer O. (2017) Being a Mentor: Novice Teachers' Mentors' Conceptions of Mentoring Prior to Training. *Professional Development in Education*, vol. 43, iss. 2, pp. 274–292.
- Smith T., Ingersoll R. (2004) What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, vol. 41, no 3, pp. 681–714.
- Talis 2013 (2014) Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Timperley H. (2001) Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 29, no 2, pp. 111–123.
- Tynjälä P., Heikkinen H. L. T. (2012) Beginning Teachers' Transition from Pre-service Education to Working Life: Theoretical Perspectives and Best Practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 14, no 1, pp. 11–34.
- Urmina I., Gorelova N. (2010) Nastavnichestvo, yego znachenie v istorii i sovremennosti [Mentorship and Its Importance for the Past and Present]. *Sotsialnaya politika i sotsiologiya/Social Policy and Sociology*, no 7, pp. 85–94.
- Wang J., Odell S. J. (2002) Mentored Learning to Teach according to Standards Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, vol. 72, no 3, pp. 481–546. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Wang J., Odell S. J. (2007) An Alternative Conception of Mentor—Novice Relationships: Learning to Teach in Reform-Minded Ways as a Context. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, no 4, pp. 473–489.