

Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов

Н. Ф. Ильина, Н. Ф. Логинова

Статья поступила
в редакцию
в июле 2018 г.

Ильина Нина Федоровна

доктор педагогических наук, доцент, заведующая научно-методическим отделом Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. E-mail: ilina@kipk.ru

Логинова Наталья Федоровна

заведующая центром образовательных стандартов и профразвития Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. E-mail: loginova@kipk.ru

Адрес: 660079, Красноярск, ул. Матрoсова, д. 19.

Аннотация. Повышение профессиональной квалификации молодых педагогов и их удержание в профессии является сегодня актуальной задачей для любого региона. Профессиональная адаптация молодых педагогов в образовательных организациях в современных условиях осложняется изменениями, происходящими в самой педагогической профессии. Эти изменения, в частности, обуславливают повышение требований к психолого-педагогической компетентности педагогов, для формирования которой необходимы новые, деятельност-

ные способы сопровождения профессионального становления молодых педагогов. В Красноярском крае с 2011 г. разворачивается практика Молодежных профессиональных педагогических игр как современный метод формирования профессиональных умений молодых педагогов, создающий условия для становления их психолого-педагогической компетентности. В статье представлены данные сравнительного исследования становления психолого-педагогической компетентности в группах молодых педагогов, участвовавших и не участвовавших в Молодежных профессиональных педагогических играх. Показано, что в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, произошло значимое повышение показателей психолого-педагогической компетентности. Сделаны выводы о возможных способах развития психолого-педагогической компетентности молодых педагогов.

Ключевые слова: молодые педагоги, профессиональное становление, психолого-педагогическая компетентность, сопровождение профессионального становления.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-202-230

Необходимым условием обновления кадрового состава системы образования является адаптация молодых педагогов, включающая их закрепление на рабочем месте и профессиональное

развитие. Многочисленные психолого-педагогические и социологические исследования профессиональной деятельности и профессионального самочувствия молодых педагогов дают основания выделять их в особую категорию персонала, требующую специального внимания [Вершловский, 2013; Маслинский, Иванюшина, 2016; Ленская, Пинская, 2015; Пинская, Пономарева, Косарецкий, 2016; Митрофанов, 2012; Liu, Ramsey, 2008; Borko, 1986; Ingersoll, Smith, 2003; Bolam, 1995; Wong, 2004; Cochran-Smith et al., 2012].

По статистике до 50% российских молодых педагогов уходят из школы в первые два года работы. Закономерно возникает вопрос: почему? Можно ли изменить ситуацию? Какие задачи в период профессиональной адаптации должны быть решены молодым педагогом, чтобы он закрепился в профессии? Каковы способы и средства сопровождения профессионального становления данной группы педагогов?

Адаптация педагогов, которые начинают профессиональную деятельность сегодня, дополнительно осложняется тем обстоятельством, что она протекает в условиях изменяющейся педагогической реальности. В итоговом докладе о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г. указано: «нельзя не менять систему образования в ситуации, когда среда изменилась до неузнаваемости (глобализация экономики, социально-экономическая и культурная дифференциация, информационный взрыв, новые формы коммуникации и т. д.)»¹. Вслед за изменением системы образования меняется и профессиональная деятельность учителя. Педагогу необходимо осваивать не столько знания (обучающийся сегодня их легко может самостоятельно взять из интернета), сколько способы их освоения, учиться строить образовательную деятельность как систему условий для формирования у школьников техники понимания, мышления, действия, рефлексии, способности самоопределяться в истории и культуре [Global Education Futures, 2018; Фрумин и др., 2018; Болотов, Лавренюк, 2016]. Современный педагог должен становиться, по сути, антропотехником, способным решать задачи общего развития детей педагогическими средствами, содержанием педагогической деятельности, адекватной для каждого уровня образования [Слободчиков, Исаев, 2013], он должен быть «мастером в контексте школы неопределенности, навигатором в мире образования» [Асмолов, 2016. С. 6]. Международная компания McKinsey на основе анализа лучших систем школьного образования мира устано-

¹ «Стратегия-2020: Новая модель роста — новая социальная политика». <http://2020strategy.ru/data/2012/03/13/1214585985/itog.pdf>

вила, что качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей, т. е. учителя должны обладать теми знаниями, умениями и навыками, которые они намерены получить у своих школьников как образовательные результаты: невозможно дать другим то, чего у тебя нет [Барбер, Муршед, 2008].

Результаты проводимых в последнее время исследований свидетельствуют о наличии у молодых педагогов профессиональных дефицитов: о недостатке методических знаний, а также знаний и умений в сфере воспитания учащихся [Васильев, 2010], неумении применять теоретические знания на практике, затруднениях в осуществлении проектировочной, организаторской и коммуникативной деятельности, проблемах в организации внеурочной работы и сотрудничестве с семьей учащихся, далеко не приоритетном положении педагогической деятельности в системе ценностей молодых учителей, невладении современными педагогическими технологиями в профессиональной коммуникации [Пинская, Пономарева, Косарецкий, 2016]. Работодателей больше всего беспокоит низкая мотивация молодых педагогов к профессиональной деятельности, неумение строить взаимоотношения с другими участниками образовательного процесса, слабая предметная подготовка и недостаток общей культуры [Соколова, Пискунова, Сергиенко, 2015]. Молодые учителя, имеющие такие профессиональные дефициты, не могут не испытывать серьезных трудностей в решении педагогических задач, которые выдвигают перед ними требования ФГОС и профессиональный стандарт педагога. При этом в дефиците оказывается в первую очередь психолого-педагогическая компетентность.

Умение «идти за ребенком», за его интересом и потребностями, работать с каждым и со всеми одновременно, не бояться непредсказуемых действий учеников — необходимые профессиональные умения современного педагога, составляющие психолого-педагогической компетентности как интегральной профессионально-личностной характеристики педагога, определяющей его готовность в ситуации изменяющейся профессиональной среды решать профессиональные задачи. Психолого-педагогическая компетентность позволяет:

- 1) особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми для обеспечения качества обучения и воспитания;
- 2) решать педагогические проблемы или задачи, обеспечивая личностное развитие обучающихся;
- 3) решать профессиональные задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и образовательных запросов обучающихся, на основе продуктивного взаимодействия

с коллегами и родителями [Адольф, 2013; Зимняя, 2009; Зеер, 2008; Кузьмина, 1990; Маркова, 1996].

Необходимость психолого-педагогической компетентности для педагога задается профессиональным стандартом педагога (воспитателя)². Красноречиво эту необходимость подчеркивает М. Фуллан в работе «Новое понимание реформ в образовании», где он говорит о «давлении классной комнаты» как «ежедневных воздействиях на учителя, которые проявляются в необходимости действовать немедленно и конкретно — учителя ежегодно участвуют в 200000 ситуаций обмена мнениями, идеями, как давлении многомерности и одновременности — учителя должны выполнять одновременно целый ряд операций, раздавая материалы, взаимодействуя с одним учеником и не упуская из вида других, оценивая работу учеников, реагируя на нужды и поведение учеников, как необходимости адаптироваться к постоянно меняющимся условиям и непредсказуемости — произойти может все, как необходимости личного участия — учителя обнаружили, что им нужно развивать и поддерживать личные отношения с учениками и что для большинства учеников значимое взаимодействие предшествует учебной деятельности» [Фуллан, 2006. С. 35].

Недостаточность психолого-педагогической компетентности на этапе профессиональной адаптации только усугубляется ввиду неустойчивости самооценки, характерной для периода вхождения в профессиональную деятельность. Оценивая свое самочувствие в профессии, российские молодые педагоги, в отличие от их зарубежных коллег, чаще выбирают негативные или нейтральные характеристики [Министерство образования и науки Российской Федерации, ООО «МИК», 2015; Пинская, Пономарева, Косарецкий, 2016]. В условиях дефицита профессиональных компетенций и психологического напряжения первых этапов адаптации к трудовой деятельности становится возможным эмоциональное выгорание уже на этапе ранней профессионализации учителя [Семиздралова, 2006].

Итак, на этапе адаптации молодого педагога к школе необходимо создать условия, обеспечивающие профессиональное становление учителей, и их психолого-педагогической компетентности в частности. Одному из вариантов таких условий и посвящена данная статья.

² Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (с изменениями от 25 декабря 2014 г.) «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» (зарегистрировано в Минюсте России 6 декабря 2013 г. № 30550) <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

Статья имеет следующую структуру. В первом разделе на основании проведенного контент-анализа информации, размещенной на сайтах министерств образования и науки субъектов РФ, департаментов образования, рассматриваются основные виды поддержки молодых педагогов. Во втором разделе приведены данные опросов молодых педагогов, позволяющие судить о том, насколько полезными являются для них те или иные формы поддержки. В третьем разделе описаны Молодежные профессиональные педагогические игры как экспериментальная практика, направленная на обеспечение закрепления в профессии и профессионального становления молодых педагогов. В четвертом разделе рассматриваются результаты исследования эффективности Молодежных профессиональных педагогических игр. В пятом разделе сформулированы выводы из проведенного исследования.

1. Виды поддержки молодых педагогов

Для выявления форм и способов поддержки молодых учителей проведен контент-анализ информации, размещенной на сайтах министерств образования и науки субъектов РФ, департаментов образования [Логинава, 2016]. Всего были проанализированы материалы по 83 субъектам Российской Федерации.

Существующие в регионах формы и способы работы с молодыми педагогами сгруппированы в четыре основные категории: финансово-экономическая поддержка, профессиональная поддержка, поддержка процесса адаптации, поддержка имиджа педагогической профессии.

На рис. 1 представлены способы финансово-экономической поддержки. В 96% рассмотренных регионов действуют программы обеспечения молодых педагогов жильем: льготная ипотека, предоставление служебного жилья, оплата съемного жилья и т. д. В 54% территорий существуют ежемесячные надбавки к заработной плате, которые выплачиваются молодым педагогам в течение 2–3 лет. 45% территорий предлагают особые денежные вознаграждения (гранты) молодым педагогам за работу в сельских и отдаленных территориях. 42% регионов выплачивают молодым учителям подъемные, когда они устраиваются на работу в учреждения образования после получения профессионального образования. 20% регионов предусматривают в своих бюджетах разного рода субсидии молодым педагогам: оплата коммунальных услуг в сельских территориях, оплата отопления в сельских территориях, оплата проезда, питания, приобретения автомобиля, земельного участка.

На рис. 2 представлены способы поддержки адаптации начинающих профессиональную деятельность учителей. В 54% регионов проводятся конкурсы молодых педагогов и уже накоплен опыт их организации. Так, в Ленинградской области кон-

Рис. 1. Способы финансово-экономической поддержки молодых педагогов, %



Рис. 2. Способы поддержки адаптации молодых педагогов, %



Рис. 3. Способы поддержки профессионального развития молодых педагогов, %



курс проводится среди муниципальных команд молодых педагогов, в отличие от индивидуальных состязаний в других регионах. В Тюменской области проходит конкурс радиоуроков молодых учителей, в Московской области — конкурсы по предметам, а также конкурс видеоуроков. В Республике Адыгея победители конкурса «Профессиональный дебют» получают право участвовать в курсах повышения квалификации.

В 31% территорий организованы муниципальные школы молодого педагога, а в 27% субъектов РФ для начинающих учителей организована адресная работа Института повышения квалификации педагогов: специальные курсы, выездные «десанты» в школы и т.д. В 23% территорий используется практика наставничества, при этом в Карачаево-Черкесской Республике организация наставничества имеет статус регионального приоритета.

На рис. 3 представлены используемые в субъектах РФ способы поддержки профессионального развития молодых педагогов. Форумы, слеты, съезды молодых педагогов проводят 60% территорий. В 14% субъектов организуются молодежные интенсивные смены, сезонные школы, в 11% территорий молодым педагогам предоставляется возможность презентовать свой опыт на фестивалях и конференциях. Поддерживают молодежные инициативы и проекты через процедуры конкурсов 9% субъектов РФ. Такие формы профессионального развития, как стимулирование научно-исследовательской деятельности молодых педагогов и предоставление грантов на профессиональное развитие, упоминаются на сайтах министерств образования и науки только 3% территорий (Чувашская Республика, Республика Мордовия, Омская область, Республика Татарстан). Единичными практиками являются Молодежные профессиональные педагогические игры (Красноярский край), привлечение молодых педагогов к экспертной деятельности (Калининградская область).

Молодые педагоги будут сильнее заинтересованы в профессиональном успехе, если в общественном сознании будет сформировано представление о высоком статусе профессии педагога. Поэтому формирование позитивного имиджа профессии можно считать одним из способов поддержки молодых педагогов. На рис. 4 представлены меры, предпринимаемые теми или иными субъектами РФ для повышения престижа педагогической деятельности. В 35% регионов имеются советы молодых педагогов, организованные при региональных министерствах образования при поддержке профсоюзной организации, в 28% территорий есть ассоциации молодых учителей, в 8% субъектов РФ существует практика посвящения в педагоги. Молодым педагогам присуждают премии губернатора (4% субъектов РФ), вручают ценные подарки приступившим к работе в образовательной организации (4%). Встречается практика премий молодым педагогам от представителей бизнеса (2%), организация губернаторского приема для начинающих учителей (1%).

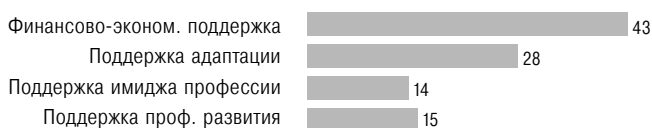
43% всех способов поддержки молодых педагогов, информация о которых найдена нами на сайтах министерств образования и науки субъектов РФ, составляют меры финансово-экономической поддержки, 28% — меры поддержки адаптации и профессионального развития, 15% — меры поддержки профессионального развития, 14% мер работает на улучшение имиджа педагогической деятельности (рис. 5).

Анализ представленной на сайтах министерств образования и науки субъектов РФ информации о работе с молодыми педагогами свидетельствует о том, что в организации поддержки начинающих учителей на современном этапе не учитываются те изменения, которые происходят в системе образования,

Рис. 4. **Способы работы с молодыми педагогами, улучшающие имидж профессии, %**



Рис. 5. **Формы поддержки молодых педагогов, %**



поддержка строится в расчете на молодых педагогов «в целом», без учета различий в умениях и характере испытываемых трудностей у разных категорий педагогов внутри этой группы, без опоры на профессиональный стандарт педагогической деятельности. Такая система поддержки недостаточно эффективна в удержании молодых педагогов в профессии и не способствует приведению профессиональных умений молодых педагогов в соответствие современным требованиям к педагогической деятельности.

В табл. 1 приведены данные из отчета «Общероссийское исследование эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, применяемых во всех 85 субъектах Российской Федерации: результаты исследования по выявлению условий, необходимых и достаточных для успешной адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, во всех субъектах Российской Федерации» [Министерство образования и науки Российской Федерации, ООО «МИК», 2015].

Наша команда была разработчиком инструмента для этого исследования, и часть анкеты мы использовали для опроса молодых педагогов — участников дня молодого специалиста, проведенного в рамках III Красноярского педагогического марафона «Федеральные государственные образовательные стандарты: вопросы и ответы» в ноябре 2014 г. (табл. 2). Выясни-

2. Оценка молодыми педагогами полезности доступных форм поддержки

Таблица 1. **Оценка молодыми педагогами полезности реализуемых по отношению к ним форм поддержки** (данные всероссийского опроса, %)

Формы поддержки молодых педагогов		Оказались поддержкой	Не явились поддержкой
Профессиональная поддержка			
1	Совместное с наставником проектирование и обсуждение уроков	85,86	14,14
2	Возможность обращаться к своему наставнику по всем вопросам	87,49	12,51
3	Посещение уроков своего наставника	83,19	16,81
4	Ведение рефлексивного дневника, составление портфолио	59,01	40,99
5	Обсуждение с администрацией состояния дел в первый год работы	87,59	12,41
6	Сокращенная нагрузка начинающего педагога	49,03	50,97
7	Участие в оценочных процедурах, курсах на выявление лидерских качеств	42,44	57,56
8	Участие в процедурах оценки своей педагогической деятельности	73,62	26,38
9	Обсуждение с директором, муниципальным администратором возможностей карьерного продвижения	63,41	36,59
10	Составление личного плана развития и обсуждение его с руководством	64,96	35,04
11	Обучение в педагогическом классе	43,82	56,18
12	Работа в школе при получении педагогического образования по собственной инициативе	67,71	32,29
13	Расширенная практика в школе при обучении на последнем курсе вуза (педагогическая интернатура)	57,05	42,95
14	Заказ на выполнение выпускной работы от реальной школы	33,86	66,14
Социальная поддержка			
15	Льготная ипотека	26,95	73,05
Финансово-экономическая поддержка			
16	Денежные компенсации и субсидирование приобретения жилья	29,60	70,40
17	Денежные выплаты в виде грантов за работу в школе	31,79	68,21
18	Денежные выплаты в виде грантов за работу в сельской школе	28,87	71,13
19	Прибавка к ставке в размере 20–50% ставки для молодого специалиста	62,22	37,78
20	Подъемные в муниципалитетах	43,14	56,86
21	Ежемесячные доплаты от муниципалитета	42,80	57,20
22	Увеличение стипендии студентам последних курсов, заключившим договор с муниципалитетом/школой	21,65	78,35
23	Грантовая поддержка проектов молодых педагогов на уровне муниципалитета, региона	26,71	73,29

Таблица 2. **Оценка молодыми педагогами полезности реализуемых по отношению к ним форм поддержки** (данные опроса молодых педагогов в рамках III Красноярского педагогического марафона, %)

	Формы поддержки молодых педагогов	Применяются	Оказались полезными
1	Участие в семинарах, конференциях в рамках образовательного учреждения, муниципалитета, региона	78,0	39,0
2	Наличие наставника (ментора)	72,9	40,7
3	Посещение мастер-классов педагогов-мастеров	71,2	44,1
4	Обсуждение с администрацией состояния дел в первые годы работы	67,8	35,6
5	Вместе с другими педагогами проектирование мероприятий для школьников	50,8	33,9
6	Ведение рефлексивного дневника, составление портфолио	47,5	20,3
7	Участие в муниципальных, региональных мероприятиях для молодых педагогов	45,8	25,4
8	Участие в молодежных профессиональных педагогических играх	39,0	25,4
9	Посещение занятий в Школе молодого педагога (Клубе молодого педагога и т. д.) на уровне школы, муниципалитета	33,9	20,3
10	Участие в работе сетевого предметного сообщества	28,8	18,6
11	Расширенная практика в школе при обучении на последнем курсе вуза (педагогическая интернатура)	27,1	16,9
12	Участие в конкурсе для молодых педагогов «Профессиональный дебют»	16,9	10,2
13	Сокращенная нагрузка начинающего педагога	15,3	11,9
14	Участие в летних интенсивных школах	15,3	6,8
15	Заказ на выполнение выпускной работы от реальной школы	13,6	5,1
16	Прибавка к ставке в размере 20–50% ставки для молодого специалиста	74,6	45,8
17	Льготная ипотека	20,3	11,9
18	Подъемные в муниципалитетах	16,9	8,5
19	Денежные компенсации и субсидирование приобретения жилья	15,3	10,2
20	Денежные выплаты в виде грантов за работу в школе	15,3	8,5
21	Ежемесячные доплаты от муниципалитета	15,3	8,5
22	Увеличение стипендии студентам последних курсов, заключившим договор с муниципалитетом/школой	6,8	6,8

лось, что полезность некоторых форм поддержки, в частности участия в семинарах, наличия наставника, посещения мастер-классов педагогов-мастеров, молодые педагоги края оценивают ниже, чем молодые педагоги — участники всероссийского исследования.

Результаты опроса молодых педагогов в рамках III Красноярского педагогического марафона свидетельствуют о том, что далеко не все формы поддержки, доступные для молодых педагогов, оцениваются ими как эффективные.

3. Молодежные профессиональные педагогические игры как экспериментальная практика, направленная на обеспечение закрепления и профессионального становления молодых педагогов

В рамках проекта поддержки молодых педагогов Красноярского края в 2011 г. были разработаны Молодежные профессиональные педагогические игры (МППИ) — профессиональные состязания молодых педагогов, позволяющие им на относительно нейтральном для педагогической деятельности материале опробовать свои умения и за счет этого рефлексивно отнестись к своей профессиональной деятельности [Логинава, Ватащак, 2016]. По сути, МППИ — это особая образовательная практика, развернутая во времени и пространстве, создающая условия для того, чтобы молодой педагог чувствовал, осознавал и строил свою профессиональную компетентность.

Проектируя такую практику, мы избрали именно игровую форму, поскольку она, во-первых, характерна для таких сфер жизни, как спорт и искусство, которые интересны молодым людям своими системными свойствами (прозрачность правил, ясная траектория развития, видимое самим участником и другими продвижение, индивидуализированность достижений в сочетании с командностью, престижность, отчетливая идентичность с группой) и актуальной динамикой (зрелищность, режиссура действий, состязательность), во-вторых, использует энергию молодости, «заставляет» совершенствоваться (тренироваться) по своему желанию [Логинава, Ватащак, 2016], в-третьих, потому что компетентности нельзя учить «в лоб», метапредметные умения можно развивать в игровой форме. Мы избрали командный вид состязаний, опираясь на представления о силах, обеспечивающих развитие системы образования: чтобы добиться успеха в преобразованиях, работу необходимо строить со всей когортой учителей, создавать условия для усиления их внутренней мотивации через командную работу по улучшению преподавания и учения, через осознание того, что делаешь, и признание важности этой работы профессиональным сообществом и общественностью [Фуллан, 2006]. При планировании конкретного содержания МППИ мы опирались на выделенные в результате теоретического анализа задачи профессиональной адаптации: приобретение удовлетворенности от профессиональной деятельности; получение опыта эффективной реализации педагогической деятельности; достижение признания своей успешности и профессионализма от участников образовательного процесса (обучающихся, родителей, коллег); построение собственных профессиональных перспектив.

- Молодежные профессиональные педагогические игры состоят из наборочного этапа, задача которого — познакомить молодых педагогов с играми и создать мотивацию к участию в них, и двух турниров. Турниры представляют собой трехдневные погружения.
- В структуре МППИ выделены четыре лиги (направления): командодействие, критическое мышление, режиссирование педагогического вызова, дизайн-мышление. В соответствии с тематикой лиги отрабатываются те или иные метапредметные профессиональные умения. Например, в лиге «Критическое мышление» молодым педагогам предлагается тренировать такие профессиональные умения, как поиск и обработка информации, оценка ее достоверности; умение вступать в коммуникацию, строить свою аргументацию и оценивать чужую, разворачивать обсуждение как диалог аргументаций; отвечать на вопросы и их задавать; распознавать манипуляции и противостоять им; иметь точку зрения, занимать ту или иную позицию; обнаруживать и понимать позицию другого; рассматривать предмет с разных сторон, учитывать разные контексты (исторический, культурный, социальный и др.); договариваться и распределять роли в группе; анализировать условия и ставить перед собой адекватные ситуации задачи; удерживать выбранную позицию; выбирать стратегию выступления и публично выступать. Количество лиг определяется готовностью организаторов обеспечить содержательную работу в том или ином направлении.

Организационно МППИ включают мастерские, тренинги, рефлексивные группы, дискуссионные площадки, лекции, групповые занятия, игровые турниры.

Одна из целей игр — создать условия, облегчающие понимание молодыми педагогами современных вызовов сфере образования, новых смыслов в работе педагога, нового ее предназначения, усвоение ими педагогических ценностей, осознание необходимости владения метапредметными умениями, постоянной оценки и развития своих профессиональных умений в соответствии с решаемыми профессиональными задачами. В первую очередь речь идет о гуманистических ценностях как фундаменте профессиональной культуры учителя, о ценностном поведении, «основанием которого <...> всегда является эмоциональное поведение» [Сластенин, Чижакова, 2003. С. 133]. Чтобы достичь этой цели, мы обращаемся к профессиональному и жизненному опыту молодых педагогов, делая тем самым «непосредственно проявленным», «узнанным», «видимым» такой аспект психолого-педагогической компетентности современного учителя, как представления о педагогической деятельности.

Моделируя возможные противоречия педагогического процесса в процессе игры, мы побуждаем молодых педагогов проблематизировать для себя устоявшиеся, казалось бы, знания о профессии, стимулируем рефлексию и таким образом добиваемся «обновления педагогической реальности» в представлении молодого педагога [Игнатова, 2015; Зеер, 2008]. В рамках игр проблематизируется предназначение учителя в современном мире, содержание образования и его результаты, например, через понимание противоречий между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным опытом, стилем, способностями, обсуждается несоответствие имеющихся у молодых педагогов представлений о педагогической деятельности требованиям времени, недостаточность имеющихся у них профессиональных умений для решения новых профессиональных задач. В результате у молодых педагогов формируются адекватные новым профессиональным задачам мотивы педагогической деятельности.

Готовят и проводят МППИ лидеры лиг и тренеры. Лидеры лиг — это команда молодых педагогов и психологов, которые стояли у истоков движения и являются авторами тематических разработок по каждой лиге. Тренеры — молодые педагоги, победители и финалисты предыдущих сезонов игр, которые включились в игровое движение и, обучаясь в специально созданной школе тренеров МППИ, проводят тренинги, занятия и соревнования новых сезонов под супервизией лидеров. И лидерами лиг, и тренерами являются именно молодые педагоги и психологи, они близки участникам игр по возрасту, но превосходят их в метапредметных навыках и своим примером показывают потенциальную возможность дорасти до такого же уровня уже в ближайшее время. При этом в красноярском молодежном игровом движении лидеры и тренеры имеют возможность обращаться за консультациями к экспертам — ведущим специалистам в области педагогики и психологии развития, современных трендов развития образования.

4. Оценка эффективности Молодежных профессиональных педагогических игр

4.1. Организация и методы исследования

Для оценки эффективности Молодежных профессиональных педагогических игр как средства формирования психолого-педагогической компетентности молодых педагогов проведено исследование, в котором участвовали 295 молодых педагогов Красноярского края, из которых 150 человек принимали участие в МППИ и вошли в экспериментальную группу. 145 молодых педагогов не участвовали в МППИ и составили контрольную группу.

Экспериментальная и контрольная группа формировались с учетом требований обеспечения внешней валидности выборки — так, чтобы группа участников эксперимента представляла

всю часть популяции, по отношению к которой можно применять полученные в эксперименте данные [Дружинин, 2007]. Педагоги со стажем работы до трех лет, проживающие в сельской местности, составляют 44% общей численности педагогов данной категории, 56% молодых педагогов проживает в городах края. Такое распределение было учтено нами при формировании экспериментальной и контрольной групп.

Диагностика стартового уровня психолого-педагогической компетентности участников экспериментальной группы проводилась на первом мероприятии МППИ, у участников контрольной группы — примерно в эти же сроки. После второго турнира МППИ также были проведены замеры в контрольной и экспериментальной группах.

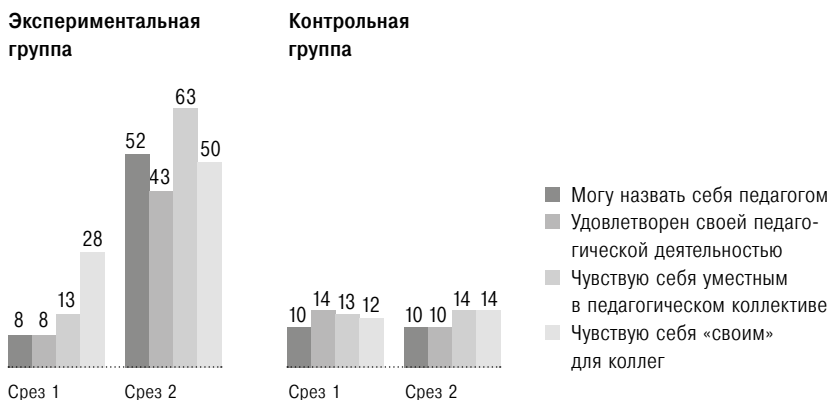
Психолого-педагогическая компетентность оценивалась по таким характеристикам, как удовлетворенность молодого педагога профессиональной деятельностью (методика определения уровня самооценки Маддукса и Шеера, авторская методика); мотивы профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности»); профессиональные ценности (опросник терминальных ценностей (ОТЕЦ), разработанный И. Г. Сениным на основе теоретических положений М. Рокича о структуре человеческих ценностей); тип профессиональной идентичности (методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер); представления молодого педагога о смысле педагогической деятельности (модифицированная методика «незаконченные предложения») и своих перспективах в профессиональной деятельности (авторская методика); наличие у молодых педагогов базовых психолого-педагогических знаний (авторский тест) и обоснованное их применение в педагогической практике учителя (решение педагогических ситуаций); реализация стратегии сотрудничества в конфликтных ситуациях (методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса); продуктивное взаимодействие с коллегами, родителями, учащимися (авторская методика); умение осуществлять проектную деятельность (экспертиза проектов); включенность в деятельность профессионального сообщества (авторская методика); рефлексия профессиональной деятельности (методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой).

Для оценки значимости полученных различий использовались методы статистической обработки данных: критерий Фишера F^* , критерий Манна — Уитни U , критерий Пирсона χ^2 .

Профессиональное самочувствие молодых педагогов — это их эмоциональное отношение к своей профессиональной деятель-

4.2. Динамика психолого-педагогической компетентности как результат участия в Молодежных профессиональных педагогических играх
4.2.1. Профессиональное самочувствие молодых педагогов

Рис. 6. Динамика положительных оценок профессионального самочувствия у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп, %



ности, к своему положению в педагогическом коллективе. Для оценки профессионального самочувствия использовалась анкета, разработанная на основе инструментов, которые применялись в рамках Всероссийского исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов Российской Федерации (Государственный контракт 08.N81.12.0088). В экспериментальной группе от 1-го среза ко 2-му произошло значимое повышение количества положительных оценок профессионального самочувствия, тогда как в контрольной динамике отсутствовала (рис. 6). Различия в численности молодых специалистов с положительной оценкой разных аспектов удовлетворенности профессией в контрольной и экспериментальной группах статистически значимы (критерий Манна — Уитни).

4.2.2. Профессиональные ценности

На первом этапе исследования (срез 1) для молодых педагогов экспериментальной группы приоритетными являются такие ценности, как «обучение и образование» (45%), «увлечения» (40%), у молодых педагогов контрольной группы — «обучение и образование» (45%), «общественная жизнь» (46%). При этом «профессиональная жизнь» в системе ценностей участников обеих групп занимает последнее место (30% в экспериментальной группе и 21% в контрольной группе) (рис. 7).

На 2-м срезе «профессиональная жизнь» у молодых педагогов экспериментальной группы становится приоритетной жизненной ценностью (60%), тогда как в контрольной группе на первое место выходит «общественная жизнь» (57%). Вклю-

Рис. 7. Динамика представленности жизненных сфер в системе ценностей у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп, %

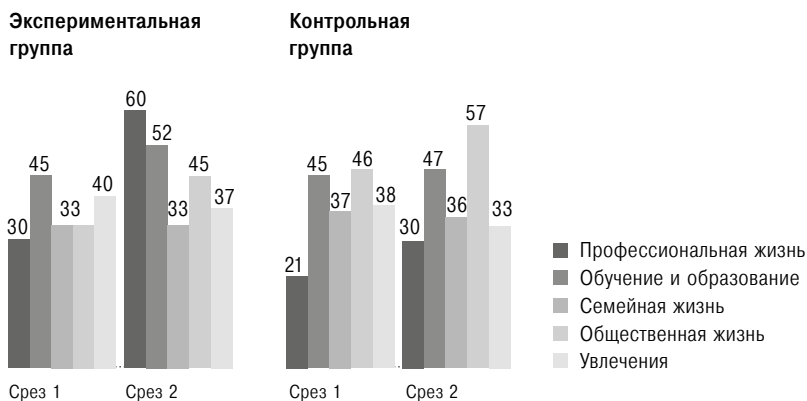
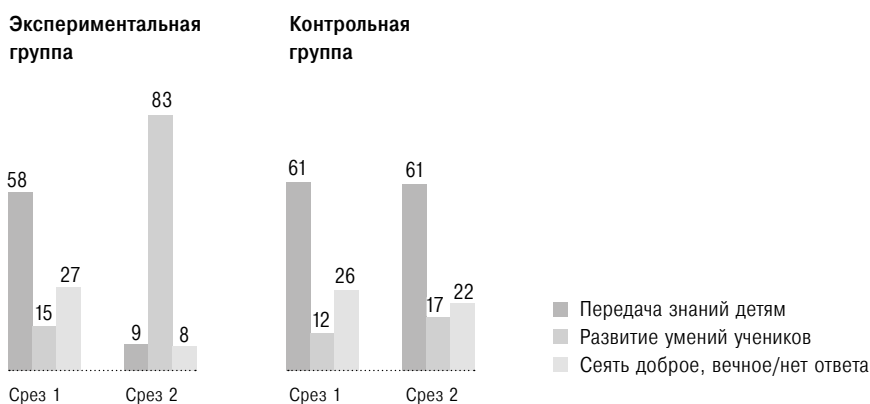


Рис. 8. Динамика представлений молодых педагогов о смысле работы учителя, %



ченность в компетентностные состязания, в деятельность профессионального сообщества, в разработку и реализацию своих проектов открывает для молодых педагогов ценность и значимость профессиональной деятельности.

При обработке неоконченных предложений все высказывания молодых специалистов о смысле педагогической деятельности были поделены нами на три группы: 1) традиционные представления о смысле педагогической деятельности как транслированию знаний; 2) смысл педагогической деятельности в развитии

4.2.3. Смысл педагогической деятельности

ребенка, формировании его мышления средствами предмета; 3) уход от ответа, использование клише (рис. 8).

У молодых педагогов экспериментальной группы после участия в МППИ количество традиционных ответов о смысле работы учителя («дать твердые знания», «научить предмету») снизилось с 58 до 8,67% и увеличилось количество ответов о развитии ребенка как смысле педагогической деятельности (с 14,67 до 83,33%). У них также уменьшилось количество ответов-клише (с 27,33 до 8%), которые можно интерпретировать как уход от ответа. В контрольной групп наблюдаются аналогичные изменения, но, в отличие от экспериментальной группы, они являются статистически незначимыми (критерий Пирсона χ^2).

4.2.4. Применение знаний для разрешения сложных педагогических ситуаций

Осознанность применения молодыми педагогами психолого-педагогических знаний как составляющую психолого-педагогической компетентности можно оценить по их работе со сложными педагогическими ситуациями [Тряпицына, 2014]. Решить педагогическую ситуацию — это значит из описания ситуации выделить проблему, сделать предположение о причинах ее возникновения, предложить варианты действий по разрешению ситуации.

На основе положений Н. В. Кузьминой и ее последователей о структуре педагогической деятельности [Кузьмина, 1990] нами были выделены следующие типы педагогических ситуаций (по субъектам взаимодействия), которые должен уметь решать педагог: «учитель — ученик» (учебная ситуация), «учитель — ученик» (воспитательная ситуация), «учитель — класс», «учитель — родитель». Каждому типу взаимодействия соответствует спектр профессиональных умений, необходимых педагогу для ее разрешения. На рис. 9 представлена динамика успешности решения педагогических ситуаций молодыми педагогами контрольной и экспериментальной групп.

От 1-го ко 2-му срезу в экспериментальной группе более чем в 2 раза увеличилось число молодых педагогов, справившихся с заданием на высоком уровне (с 10 до 22%), тогда как в контрольной группе увеличение составило всего 1%. В обеих группах снизилась доля респондентов, справившихся с заданием на низком уровне (с 24 до 1% в экспериментальной группе, с 30 до 18% в контрольной группе). Различия между 1-м и 2-м срезами в экспериментальной группе статистически значимы (критерий Пирсона). Следовательно, педагогические игры создают условия для выделения проблематики той или иной педагогической ситуации, понимания причин ее возникновения, личной включенности молодого педагога в ее разрешение.

Рис. 9. Динамика успешности решения педагогических ситуаций молодыми педагогами экспериментальной и контрольной групп, %

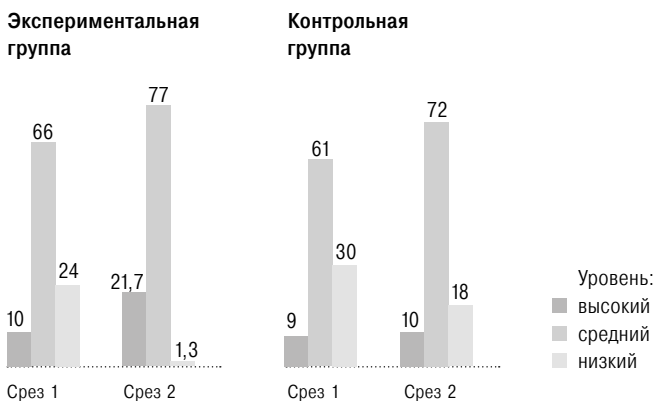
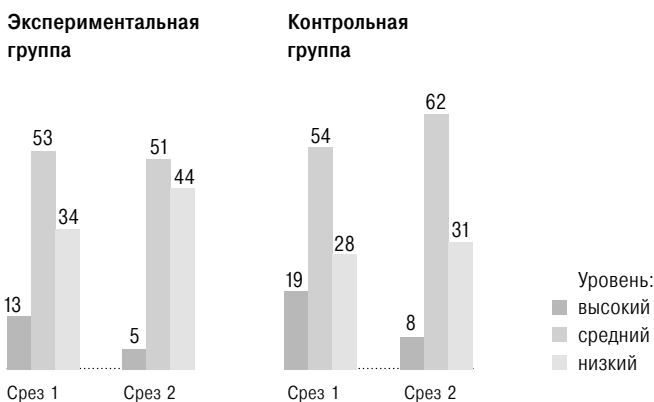


Рис. 10. Динамика использования стратегии сотрудничества в конфликтных ситуациях молодыми педагогами экспериментальной и контрольной групп, %



Анализируя поведение молодых педагогов в конфликтных ситуациях, мы сосредоточили внимание на реализации стратегии сотрудничества (рис. 10).

В обеих группах от 1-го ко 2-му срезу более чем в 2 раза уменьшается доля молодых учителей с низким уровнем реализации стратегии сотрудничества и увеличивается доля участников с высоким уровнем реализации данной стратегии — с 34 до 44% в экспериментальной группе и с 27,59 до 31% в контрольной группе. Данные изменения сопровождаются уменьшением доли респондентов со средним уровнем в экспери-

4.2.5. Реализация стратегии сотрудничества

Таблица 3. **Роль молодых педагогов контрольной и экспериментальной групп в деятельности профессиональных и общественных организаций**, количество высказываний

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Срез 1	Срез 2	Срез 1	Срез 2
Участник мероприятий, наблюдающий за происходящим со стороны	76	14	86	76
Участник, активно включающийся в мероприятия	22	46	14	19
Организатор мероприятий	0	21	0	5
В рамках мероприятий выполняет содержательную роль	2	19	0	0

ментальной группе и ее увеличением в контрольной группе. Статистический анализ данных с помощью критерия Пирсона показал значимость различий в экспериментальной группе. Следовательно, МППИ создают условия для построения конструктивного взаимодействия между молодыми педагогами.

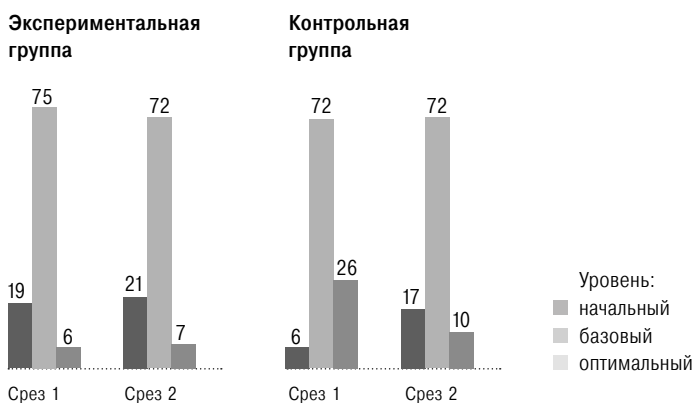
4.2.6. Роль молодых педагогов в деятельности профессиональных сообществ

После участия в МППИ изменилось отношение молодых педагогов к общественным и профессиональным организациям (табл. 3). Среди участников экспериментальной группы доля тех, кто пассивен на общественных мероприятиях, снизилась с 76 до 14%, а доля активных участников выросла с 22 до 46%. Если раньше никто из молодых педагогов не брал на себя ответственность за организацию мероприятий, то во 2-м срезе исследования в экспериментальной группе такие педагоги составили 21%. Увеличилась доля молодых педагогов, выполняющих содержательную функцию на мероприятиях, например тренер тех или иных профессиональных умений, ведущий мастер-класса.

4.2.7. Динамика становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов

На основании сформулированного выше определения психолого-педагогической компетентности нами выделены уровни ее становления у молодых педагогов. Начальный уровень характеризуется наличием базовых психолого-педагогических знаний, которые не применяются для решения практических задач; неудовлетворенностью складывающимися отношениями с учениками, родителями, коллегами; преобладанием в системе ценностей тех, которые не относятся к профессиональной сфере, и внешними мотивами профессиональной деятельности; ориентацией на трансляцию знаний при осуществлении педагогической деятельности; низким уровнем готовности принимать ре-

Рис. 11. **Изменение психолого-педагогической компетентности молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп, %**



шения и нести за них ответственность; отсутствием связанных с педагогической деятельностью перспектив; низким уровнем рефлексии профессиональной деятельности; неосвоенностью стратегии сотрудничества; трудностями во взаимодействии с обучающимися, родителями, коллегами; отсутствием опыта участия в проектных группах; невключенностью в профессиональные сообщества.

На рис. 11 представлены данные об изменении психолого-педагогической компетентности у молодых педагогов, участвовавших и не участвовавших в Молодежных профессиональных педагогических играх. Изменение показателей в экспериментальной группе является статистически значимым (критерий Пирсона (χ^2), т.е. участие в МППИ способствует повышению уровня психолого-педагогической компетентности. В контрольной группе изменения статистически незначимы.

В экспериментальной группе положительная динамика изменений не зависит от места проживания молодых педагогов (рис. 12). Несмотря на то что изменение уровня психолого-педагогической компетентности в контрольной группе в целом не является статистически значимым, рост доли педагогов с оптимальным уровнем педагогической компетентности ко 2-му срезу среди проживающих в городе оказался в 2 раза больше, чем среди педагогов, проживающих в сельской местности (рис. 13). Видимо, при отсутствии целенаправленно создаваемых условий для становления психолого-педагогической компетентности у городских молодых педагогов больше возможностей и ресурсов для ее становления, чем у сельских, т.е. насыщенная профессиональная и образовательная среда об-

Рис. 12. Изменение психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в экспериментальной группе, %

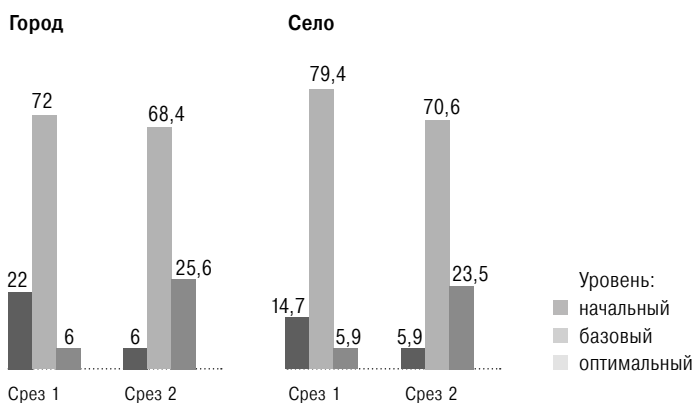
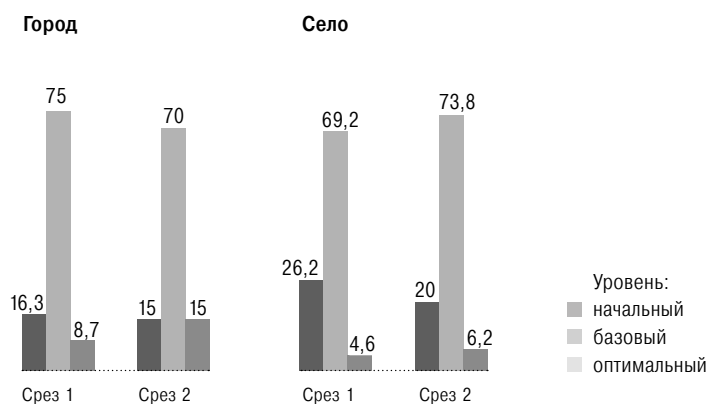


Рис. 13. Изменение психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в контрольной группе, %



легчает становление психолого-педагогической компетентности учителей.

4.2.8. Реализация проектных инициатив молодых педагогов

Многие молодые педагоги Красноярского края, принявшие участие в Молодежных профессиональных педагогических играх, становятся тренерами МППИ после специального обучения, выдвигаются в лидеры Ассоциации молодых педагогов, включаются в реализацию муниципальных проектов, разрабатывают и реализуют собственные проекты. Закономерно возникает вопрос: существует ли связь между активностью молодых педа-

гогов (участие в МППИ, разработка и реализация своих проектов и т. д.) и активностью муниципалитета — наличием пилотных команд по решению перспективных задач образования, например пилотирование ФГОС ООО, ФГОС СОО, профессионального стандарта педагога, создание региональных инновационных площадок?

Коэффициент ранговой корреляции показателей активности молодых педагогов и активности муниципалитета (коэффициент Спирмена) составил 0,518. Это средняя сила связи, но, учитывая большой объем выборки, можно говорить о высокой значимости корреляции при $p \leq 0,01$. Таким образом, существует связь между активностью молодых педагогов той или иной территории и активностью самой территории в решении перспективных задач системы образования как на уровне муниципалитета, так и на уровне региона. Наличие корреляции не означает причинно-следственной связи между рассматриваемыми признаками (активностью молодых педагогов и активностью муниципалитета), но изменениям одного признака, как правило, сопутствуют изменения другого признака [Сидоренко, 2010. С. 201]. Скорее всего, активность муниципалитета можно рассматривать как фон, как контекст профессионального становления молодых педагогов — проявления их профессиональной активности, реализации их инициатив, получения молодыми педагогами удовлетворения от реализуемой деятельности, признания важности и значимости их деятельности в глазах профессионального сообщества и общественности в целом, что, безусловно, способствует профессиональному становлению молодых педагогов и их закреплению в региональной системе образования.

Представленные данные убедительно доказывают результативность практики компетентностных профессиональных состязаний — Молодежных профессиональных педагогических игр для становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов.

Молодежные профессиональные педагогические игры помогают молодым педагогам решать задачи адаптационного этапа:

- испытать удовлетворенность от профессиональной деятельности;
- получить опыт эффективной реализации педагогической деятельности;
- добиться признания своей успешности, профессионализма от участников образовательного процесса (учащихся, родителей, коллег);
- построить свои профессиональные перспективы.

5. Выводы

Анализ научных трудов по вопросам профессионального становления и специфике периода профессиональной адаптации, практики работы с молодыми педагогами, а также результаты проведенного исследования позволяют предположить, что в качестве условий становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов следует рассматривать не готовые формы, которые сложно перенести из одной территории в другую, а педагогические стратегии, которые в зависимости от объективной ситуации той или иной территории могут быть реализованы в разных формах.

В качестве условий становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов предлагаем рассматривать реализацию таких стратегий, как:

- активизация представлений молодых педагогов о профессиональных умениях, необходимых для решения профессиональных задач, через освоение метапредметных умений, их опробывание и рефлексии в деятельностном формате;
- сопровождение разработки и реализации молодыми педагогами проектов, направленных на изменение их практики;
- активизация профессиональной коммуникации и взаимодействия с коллегами посредством участия в работе молодёжного профессионального сообщества.

Профессиональному становлению молодых педагогов способствуют не только специально создаваемые условия, но и профессиональная образовательная среда, которая возникает там, где действуют пилотные, проектные, творческие муниципальные команды, предлагающие варианты решения сложных задач образования. Такая среда является благодатной почвой для выращивания профессионально компетентного молодого педагога.

Проведенное исследование позволило обнаружить синергетический эффект представленной практики: возрастание эффективности педагогического обеспечения становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в случаях, когда деятельность государственных структур и общественных организаций усиливают и дополняют друг друга.

Литература

1. Адольф В. А. (2013) Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. № 5. С. 38–41.
2. Асмолов А. Г. (2016) Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования // Образовательная панорама. № 1. С. 6–8.
3. Барбер М., Муршед М. (2008) Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 7–60.

4. Болотов В. А., Лавренюк Е. Н. (2016) Основные тенденции развития системы профессионального развития педагогических кадров // Федеральный справочник. Образование в России. Т. 11. М.: АНО «Центр стратегических программ». С. 307–309.
5. Васильев И. А. (2010) Роль образовательных учреждений и вузов в подготовке молодых педагогов (фрагменты ряда конкретных социологических исследований) // Преподаватель XXI века. № 3. С. 368–375.
6. Вершловский С. Г. (2013) Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 285–297.
7. Дружинин В. Н. (2007) Экспериментальная психология: учебник для вузов. СПб.: Питер.
8. Зеер Э. Ф. (2008) Психология профессий. М.: Академический проект.
9. Зимняя И. А. (2009) Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. № 2. С. 7–14.
10. Игнатова В. В. (2015) Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении // В. В. Игнатова (ред.) Педагогические стратегии становления личности в социокультурном образовательном пространстве. Красноярск: Изд-во СибГТУ. С. 8–48.
11. Кузьмина Н. В. (1990) Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа.
12. Ленская Е., Пинская М. (ред.) (2015) Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013). М.: Изд. дом ВШЭ.
13. Логинова Н. Ф. (2016) Подходы к работе с молодыми специалистами в условиях введения профессионального стандарта // Инновации в непрерывном образовании. № 1. С. 25–32.
14. Логинова Н. Ф., Ватащак И. С. (ред.) (2016) Молодежные профессиональные педагогические игры: сб. научно-методических материалов. Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.
15. Маркова А. К. (1996) Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание».
16. Маслинский К. А., Иванюшина В. А. (2016) Остаться учителем? Факторы, влияющие на отношение к уходу из учительской профессии // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 8–26. doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-8-30.
17. Министерство образования и науки Российской Федерации, ООО «МИК» (2015) Общероссийское исследование эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, применяемых во всех 85 субъектах Российской Федерации. <http://viro.edu.ru/attachments/article/4913/1.4%20v1.pdf>.
18. Митрофанов К. Г. (2012) Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования. Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.
19. 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. 100–123. doi: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124.

20. Семиздралова О. А. (2006) Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя: дис. ... канд. психол. наук. М.: Московский психолого-социальный институт.
21. Сидоренко Е. В. (2010) Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь.
22. Слостенин В. А., Чижаква Г. И. (2003) Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений. М.: Академия.
23. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. (2013) Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет.
24. Соколова И. И., Пискунова Е. В., Сергиенко А. Ю. (2015) Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // Человек и образование. № 1 (42). С. 11–15.
25. Тряпицына А. П. (ред.) (2014) Педагогика: учебник для вузов. СПб.: Питер.
26. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. (2018) Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: Изд. дом ВШЭ.
27. Фуллан М. (2006) Новое понимание реформ в образовании. М.: Просвещение.
28. Шнейдер Л. Б. (2007) Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: МПСИ.
29. Bolam R. (1995) Teacher Recruitment and Induction // L. W. Anderson (ed.) International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Pergamon Press. P. 612–615.
30. Borko H. (1986) Clinical Teacher Education: The Induction Years // J. V. Hoffman, S. A. Edwards (eds) Reality and Reform in Clinical Teacher Education. New York: Random House. P. 45–63.
31. Cochran-Smith M. et al. (2012) A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions A Cautionary Tale // American Educational Research Journal. Vol. 49. No 5. P. 844–880.
32. Global Education Futures (2018) Образование для сложного мира: зачем, чему и как. Доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership (Москва, 2018). https://futuref.org/educationfutures_ru.
33. Ingersoll R., Smith T. (2003) The Wrong Solution to the Teacher Shortage // Educational Leadership. Vol. 60. No 8. P. 30–33.
34. Liu X. S., Ramsey J. (2008) Teachers' Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001 // Teaching and Teacher Education. Vol. 24. No 5. P. 1173–1184.
35. Wong H. K. (2004) Induction Programs that Keep New Teachers Teaching and Improving // NASSP Bulletin. Vol. 88. No 638. P. 41–58.

Exploring the Development of Psychological and Pedagogical Competence in Young Teachers

Nina Ilyina

Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Research and Methodology Department, Krasnoyarsk Krai Institute of Educator Professional Development and Training. E-mail: ilina@kipk.ru

Authors

Natalya Loginova

Head of the Center of Education Standards and Professional Development, Krasnoyarsk Krai Institute of Educator Professional Development and Training. E-mail: loginova@kipk.ru

Address: 19 Matrosova Str., 660079 Krasnoyarsk, Russian Federation.

Young teacher professional development and retention is a major concern for any region of Russia. Professional adaptation of young teachers is complicated nowadays by changes in the teaching profession as such. In particular, those changes result in higher levels of psychological and pedagogical competence required from teachers, which implies embracing new activity-based methods of teacher induction. Young Professional Teacher Games have been held in Krasnoyarsk Krai since 2011 as an innovative way of promoting professional skills in young teachers that provides conditions for the development of their psychological and pedagogical competence. The article presents data from a comparative study of psychological and pedagogical competence development in young teachers as a function of whether they participated in the Young Professional Teacher Games or not. Findings show that competence indicators increased significantly in the experimental group as compared to the control group. Inferences are made on the possible ways of fostering psychological and pedagogical competence in young teachers.

Abstract

young teachers, professional development, psychological and pedagogical competence, teacher induction.

Keywords

Adolf V. (2013) Stanovlenie professionalnoy kompetentnosti pedagoga [Professional Competence Formation of the Teacher]. *Siberian Pedagogical Journal*, no 5, pp. 38–41.

Asmolv A. (2016) Vysovy sovremennosti i perspektivy professionalnogo rosta v mire obrazovaniya [Modern Challenges and Perspectives of Professional Development in the World of Education]. *Obrazovatel'naya panorama*, no 1, pp. 6–8.

Barber M., Mourshed M. (2008) Kak dobitya stabilno vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh. Uroki analiza luchshikh sistem shkolnogo obrazovaniya mira [Consistently High Performance: Lessons from the World's Top Performing School Systems]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 7–60.

Bolam R. (1995) Teacher Recruitment and Induction. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (ed. L. W. Anderson), Oxford: Pergamon, pp. 612–615.

Bolotov V., Lavrenyuk Y. (2016) Osnovnye tendentsii razvitiya sistemy professionalnogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov [Major Trends in Teacher Professional Development]. *Federalny spravochnik. Obrazovanie v Rossii. T. 11* [Federal Reference Book. Education in Russia. Vol. 11], Moscow: Center for Strategic Programs Autonomous Nonprofit Organization, pp. 307–309.

References

- Borko H. (1986) Clinical Teacher Education: The Induction Years. *Reality and Reform in Clinical Teacher Education* (eds J. V. Hoffman, S. A. Edwards), New York: Random House, pp. 45–63.
- Cochran-Smith M. et al. (2012) A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal*, vol. 49, no 5, pp. 844–880.
- Druzhinin V. (2007) *Ekspperimentalnaya psikhologiya: ucheb. dlya vuzov* [Experimental Psychology: Textbook for College Students]. St. Petersburg: Piter.
- Froumin I., Dobryakova M., Barannikov K., Remorenko I. (2018) *Universalnye kompetentnosti i novaya gramotnost: chemu uchit segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritelnye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendentsiyakh transformatsii shkolnogo obrazovaniya* [Universal Competencies and New Literacies: Lessons from Today to Succeed Tomorrow. Preliminary Findings of an International Report on Reform Trends in School Education]. Moscow: HSE.
- Fullan M. (2006) *Novoe ponimanie reform v obrazovanii* [The New Meaning of Educational Change]. Moscow: Prosveshchenie.
- Global Education Futures (2018) *Obrazovanie dlya slozhnogo mira: zachem, chemu i kak* [Education for a Challenging World: Why, What and How]. Report on the Global Education Leaders' Partnership Forum (Moscow, 2018). Available at: https://futuref.org/educationfutures_ru (accessed 12 October 2019).
- Ignatova V. (2015) Strategicheskiy podkhod v pedagogike vysshey shkoly v innovatsionnom osmyslenii [Strategical Approach to Teaching in Higher Education: An Innovational Perspective]. *Pedagogicheskie strategii stanovleniya lichnosti v sotsiokulturnom obrazovatelnom prostranstve* [Pedagogical Strategies for Personal Development in the Sociocultural Educational Environment] (ed. V. Ignatova). Krasnoyarsk: Siberian State Technological University, pp. 8–48.
- Ingersoll R., Smith T. (2003) The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, vol. 60, no 8, pp. 30–33.
- Kuzmina N. (1990) *Professionalizm lichnosti pedagoga i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism as a Teacher's Personality Characteristic in Higher and Vocational Education]. Moscow: Vysshaya shkola.
- Liu X. S., Ramsey J. (2008) Teachers' Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no 5, pp. 1173–1184.
- 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.
- Loginova N. (2016) Podkhody k rabote s molodymi spetsialistami v usloviyakh vvedeniya professionalnogo standartya [Approches to Work with Young Specialists under Conditions of Professional Standards Implementation]. *Innovations in Lifelong Learning*, no 1, pp. 25–32.
- Loginova N., Vatashchak I. (eds) (2016) *Molodezhnye professionalnye pedagogicheskie igry: sb. nauchno-metodicheskikh materialov* [Young Professional Teacher Games: Research and Methodology Digest]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk Krai Institute of Educator Professional Development and Training.
- Markova A. (1996) *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow: Znanie — International Humanitarian Foundation.

- Maslinsky K., Ivaniushina V. (2016) Ostatsya uchitelem? Faktory, vliyayushchie na otnoshenie k ukhodu iz uchitelskoy professii [To Remain a Teacher? Factors Influencing Attitudes to Leaving the Teaching Profession]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 8–30. doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-8-30.
- Ministry of Education and Science of the Russian Federation, MIK LLC (2015) *Obshcherossiyskoe issledovanie effektivnosti sushchestvuyushchikh usloviy adaptatsii, zakrepleniya i professionalnogo razvitiya molodykh pedagogov, primenyaemykh vo vsekh 85 subyektakh Rossiyskoy Federatsii* [Russian National Assessment of Efficiency of the Existing Conditions for Novice Teacher Adaptation, Retention and Professional Development Across All the 85 Subjects of the Russian Federation]. Available at: http://viro.edu.ru/attachments/article/4913/1.4_v1.pdf (accessed 12 October 2019).
- Mitrofanov K. (2012) *Sovremennye instituty i tekhnologii professionalizatsii uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Modern Institutions and Technology of Teacher Professionalization in the System of Continuing Education for Teachers]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk Krai Institute of Educator Professional Development and Training.
- Pinskaya M., Ponomareva A., Kosaretsky S. (2016) Professionalnoe razvitiye i podgotovka molodykh uchiteley v Rossii [Professional Development and Training for Young Teachers in Russia]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 100–124. doi: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124.
- Schneider L. (2007) *Lichnostnaya, gendernaya i professionalnaya identichnost: teoriya i metody diagnostiki* [Personal, Gender and Professional Identities: Theory and Measurement Instruments]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute.
- Semizdralova O. (2006) *Profilaktika emotsionalnogo vygoraniya na rannikh etapakh professionalizatsii uchitelya* [Preventing Occupational Burnout at Early Stages of Teacher Professionalization] (PhD Thesis). Moscow: Moscow Psychological and Social Institute.
- Sidorenko Y. (2010) *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [Mathematical Processing in Psychology]. St. Petersburg: Rech.
- Slastenin V., Chizhakova G. (2003) *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu: ucheb. posobie dlya stud. vysshikh ped. ucheb. zavedeniy* [Introduction in Pedagogical Axiology: Study Guide for Teacher Training College Students]. Moscow: Akademiya.
- Slobodchikov V., Isaev Y. (2013) *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie subyektivnosti v obrazovatelnykh protsessakh* [Psychology of Education: Developing the Sense of Agency in Learning]. Moscow: Saint Tikhon's Orthodox University of Humanities.
- Sokolova I., Piskunova E., Sergienko A. (2015) Issledovanie gotovnosti molodykh pedagogov k professionalnoy deyatel'nosti v svete standartov i trebovaniy rabotodatelya [A Study of Young Teacher's Readiness for Professional Activities in the Light of the Standards and Requirements of the Employer]. *Chelovek i obrazovanie/Man and Education*, no 1 (42), pp. 11–15.
- Tryapitsyina A. (ed.) (2014) *Pedagogika: uchebnik dlya vuzov* [Pedagogy: Textbook for College Students]. St. Petersburg: Piter.
- Vasilyev I. (2010) Rol obrazovatelnykh uchrezhdeniy i vuzov v podgotovke molodykh pedagogov (fragmenty ryada konkretnykh sotsiologicheskikh issledovaniy) [The Role of Educational Institutions and Colleges in New Teacher Training (Fragments from Some Specific Sociological Studies)]. *Prepodavatel XXI veka*, no 3, pp. 368–375.

- Vershlovskiy S. (2013) Vzroslost kak kategoriya andragogiki [Adulthood as an Andragogical Category]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 285–298.
- Wong H. K. (2004) Induction Programs that Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin*, vol. 88, no 638, pp. 41–58.
- Zeer E. (2008) *Psikhologiya professiy* [Psychology of Professions]. Moscow: Akademicheskii projekt.
- Zimnyaya I. (2009) Klyuchevye kompetentsii—novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Key Competencies: The New Paradigm of Educational Outcomes]. *Ekspiriment i innovatsii v shkole*, no 2, pp. 7–14.