

УДК 378

DOI: 10.34670/AR.2023.11.14.049

Региональные особенности наставничества педагогических работников

Булат Роман Евгеньевич

доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики и педагогических технологий,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
196605, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Пушкин, Петербургское шоссе, 10;
e-mail: bulatrem@mail.ru

Байчорова Хафиза Срафильевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры русского языка,
Военная академия материально-технического обеспечения
им. генерала армии А.В. Хрулёва
Министерства обороны Российской Федерации,
199034, Российская Федерация, Санкт-Петербург, наб. Макарова 8
e-mail: baj-hafizka@mail.ru

Аннотация

Авторами представлены результаты исследования региональных особенностей наставничества начинающих педагогических работников и его влияния на их адаптацию в должности «учитель». В работе доказывается наличие потенциала процесса наставничества в решении вопросов повышения эффективности адаптации начинающих педагогических работников. Среди региональных особенностей наставничества начинающих педагогических работников выявлены закономерности в том, что: наиболее оптимистично видят себя в профессии начинающие педагогические работники Санкт-Петербурга, а уровень удовлетворённости профессиональной деятельностью начинающих педагогических работников Ленинградской области находится на среднем уровне других регионов России; наиболее успешно проходит процесс адаптации в должности «учитель» у начинающих педагогических работников Санкт-Петербурга, а сроки и результаты адаптации в должности «учитель» начинающих педагогических работников Ленинградской области находятся на среднем уровне других регионов России; начинающие педагогические работники Санкт-Петербурга и Ленинградской области более склонны к самокритике и поиску причин проблем процесса наставничества в собственной неготовности, а педагогические работники из других регионов России более склонны видеть причины в наставниках и в организации наставничества. В целом доказывается, что признание администрацией наставника компетентным для наставнической деятельности ещё не гарантирует его готовность к решению профессиональных проблем молодого специалиста, что в очередной раз ставит вопрос о соотношении понятий «готовность» – «компетенция». Дальнейшее развитие исследований авторы видят в мониторинге

изменений данных в 2023 году и выявлении корреляционных зависимостей между проводимыми в Год педагога и наставника мероприятиями и динамикой показателей по разработанным нами критериям.

Для цитирования в научных исследованиях

Булат Р.Е., Байчорова Х.С. Региональные особенности наставничества педагогических работников // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 9А. С. 359-370. DOI: 10.34670/AR.2023.11.14.049

Ключевые слова

Наставничество, адаптация, педагогические работники, форма «учитель-учитель».

Введение

Разработанная система (целевая модель) наставничества педагогических работников в образовательных организациях общего, среднего профессионального и дополнительного образования, по мнению разработчиков, *«позволит встроить существующие на региональном и муниципальном уровне практики наставнической деятельности в единую федеральную систему научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, разработанную на федеральном уровне, а также окажет практическую помощь в нормотворческой деятельности с учетом региональной специфики и потребностей конкретных образовательных организаций»*. Поэтому она *«предназначена в первую очередь для органов исполнительной власти, осуществляющих государственное управление в сфере образования»* [Письмо Минпросвещения России N АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ N 657 от 21.12.2021 «О направлении Методических рекомендаций», www...].

В соответствии с Методическими рекомендациями Минпросвещения России по разработке и внедрению этой системы (целевой модели) срок её внедрения определён как «конец 2022 года». В результате выполнения данных рекомендаций 6 декабря 2022 года был подписан соответствующий приказ Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области. В приложении к данному Приказу были уточнены определения терминов «наставник» и «наставляемый», которые в Методических рекомендациях Минпросвещения России и в Приложении № 1 к этим же рекомендациям имеют различия в трактовках [Приказ Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области № 45 от 6 декабря 2022 года «Об утверждении Положения о наставничестве для педагогических работников образовательных организаций Ленинградской области, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ и образовательных программ среднего профессионального образования», www...].

Поэтому следует отметить, что по мнению некоторых учёных, термин «наставничество» произошел от английского слова «mentor» [Синягина, Райфшнайдер, 2016], однако мы придерживаемся другой позиции о происхождении данного термина. Мы считаем, что исследуемый термин имеет корень «став»: ставить, устойчивость, наставлять. Как справедливо отмечают Е.А. Челнокова, З.И. Тюмасева, «в слове «наставник» присутствует приставка «на-» и корень «-став-» (от глагола «ставить»), то есть наставить (например) на путь, по которому

ученик дальше будет идти самостоятельно» [Челнокова, Тюмасева, 2018]. Следовательно, упоминание слова «ментор» правомочно только как аналог в английском языке, а происхождении термина «наставничество» имеет иное происхождение. Так, А.С. Батышев ещё в 1985 году отмечал, что наставничество сопровождало жизнь человека начиная с появления общества, поскольку являлось формой передачи социального опыта старших поколений младшим [Батышев, 1985]. Следовательно, вполне оправдана точка зрения А.П. Чернявской и Даниловой Л.Н. в том, что наставничество *«стало популярным за границей с конца 80-х, когда оно уже было апробировано в СССР и когда интерес к нему стал падать в трансформировавшейся России в силу смены социально-политических приоритетов, поэтому сегодня оно является хорошо забытым старым»* [Чернявская, Данилова, 2019].

Следует отметить и то, что *«задача наставника состоит в партнерской помощи и деятельностном сопровождении молодого учителя в открытии своего личностного смысла профессии, самоопределении, выстраивании профессионально-карьерной траектории»*. Поэтому мы солидарны с мнением О.Н. Шиловой, М.Г. Ермолаевой и Г.Р. Ахтиевой в том, при выполнении такой задачи наставник сочетает ролевые функции ментора, тьютора, коуча, фасилитатора, эдвайзера, консультанта, координатора, андрагога, навигатора и других [Brok et al., 2017; Yinon, Orland-Barak, 2017; Hsu W.-Ch. et al., 2015], сознательно дифференцированных в зарубежных исследованиях субъектах наставничества с выраженным меркантилизмом [Шилова и др., 2018].

При интеграции этих функций в понятие «наставник» не только уточняется суть этого термина, но и утрачивается потребность в насыщении русского языка иностранными словами, подобными «нетворкингу» (социальная и профессиональная деятельность, направленная на то, чтобы с помощью круга друзей и знакомых работающих или имеющих связи в той или иной сфере максимально быстро и эффективно решать сложные жизненные задачи) [Сергеев, 2017; Осипов, 2019; Булат и др., 2021].

Наряду с уточнением терминов, Положением «о наставничестве для педагогических работников образовательных организаций Ленинградской области, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ и образовательных программ среднего профессионального образования» среди *«ожидаемых результатов внедрения наставничества педагогических работников»* определено, что должна быть: *«увеличена доля педагогических работников образовательных организаций Ленинградской области, вовлеченных в наставничество»*. При этом в заключительных абзацах п. 7.2 среди ожидаемых эффектов от внедрения наставничества педагогических работников в системе образования Ленинградской области названы: *«сокращение времени на адаптацию молодого педагога в профессиональной среде; закрепление молодых педагогов в образовательных организациях Ленинградской области»*.

Основная часть

С целью уточнения исходных данных к началу реализации плана основных мероприятий по проведению в Российской Федерации Года педагога и наставника нами был организован и проведён констатирующий эксперимент [Распоряжение Правительства РФ от 18 февраля 2023 г. N 399-р Об утверждении плана основных мероприятий по проведению в РФ Года педагога и наставника, www...]. При этом следует уточнить, что данный констатирующий эксперимент является первым этапом нашего исследования, дальнейшим развитием которого станет

выявление корреляционных зависимостей между проводимыми в Год педагога и наставника мероприятиями и динамикой показателей по разработанным нами критериям.

Организация констатирующего эксперимента включила проведение опроса 103 начинающих педагогических работников, обладающих педагогическим стажем в должности учителя до 5 лет. Опрос проводился удалённо на базе «Google forms» с применением информационно-коммуникативных технологий (рис. 1).

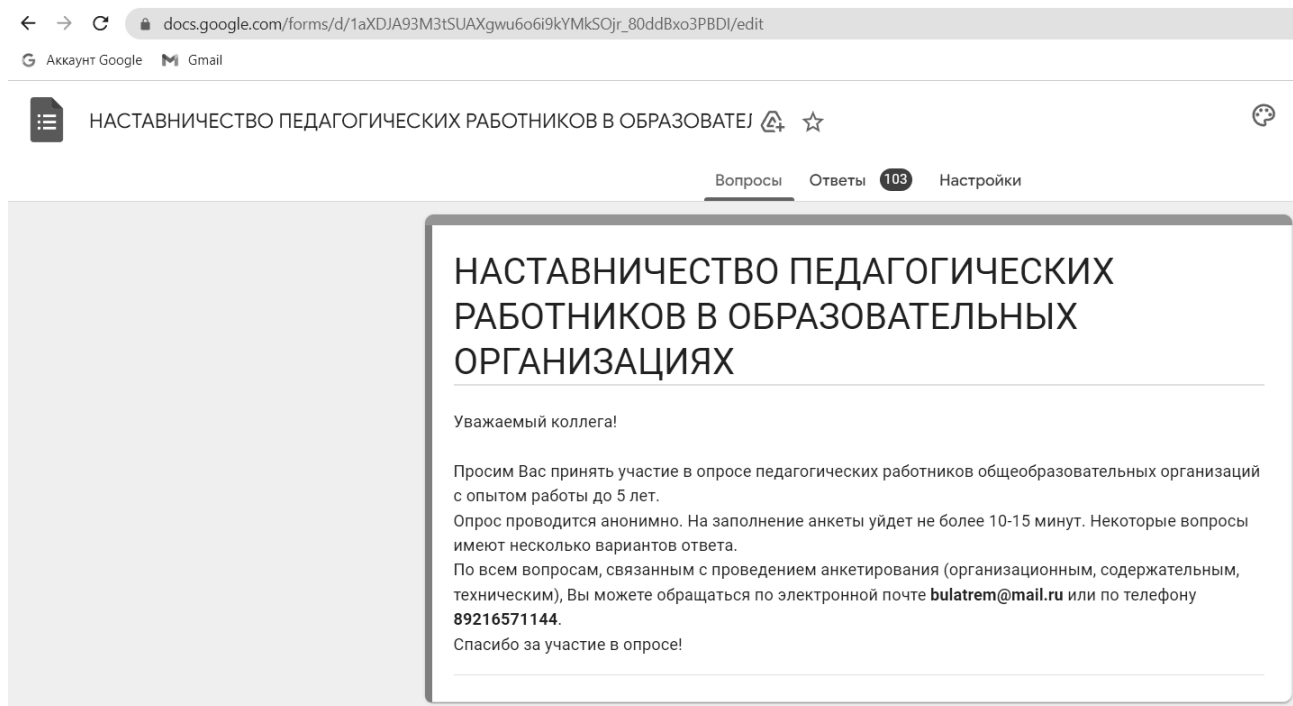


Рисунок 1 - Платформа «Google forms» для опроса с применением информационно-коммуникативных технологий

Первичный анализ полученных данных показал, что в опросе приняли участие педагоги из Санкт-Петербурга 31 человек (30,1 % от числа всех респондентов) и Ленинградской области 18 человек (17,5 % от числа всех респондентов), а также 54 человека (52,4 % от числа всех респондентов) из других регионов России (табл. 1).

Таблица 1 – Региональные особенности опроса начинающих педагогических работников с учётом их педагогического стажа в должности учителя

Характеристика	Регион						Всего респондентов	
	Санкт-Петербург		Ленинградская область		Другие регионы России			
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Стаж до 1 года	11	10,7	5	4,9	8	7,8	24	23,3
Стаж от 1 года до 3 лет	15	14,6	10	9,7	19	18,4	44	42,7
Стаж от 3 до 5 лет	5	4,8	3	2,9	27	26,2	35	34,0
Всего респондентов	31	30,1	18	17,5	54	52,4	103	100

Однако следует уточнить, что мы не можем утверждать в достоверности представленных данных, так как ссылку-приглашение к прохождению опросы мы рассылали в основном

педагогам Ленинградской области, а далее респонденты самостоятельно выбирали ответ на вопрос о месте своей работы. Поэтому валидность и объективность анализируемых данных сопряжена с достоверностью ответов респондентов, которые по ряду причин приняли решение скрыть свой регион.

Региональные особенности, выявленные в процессе опроса, мы представили в табличной форме (табл. 2).

Таблица 2 – Региональные особенности процесса адаптации к профессиональной деятельности начинающих педагогических работников, обладающих педагогическим стажем в должности учителя до 5 лет

Характеристика	Регион			Средний % по ответам всех 103 респондентов
	Санкт-Петербург	Ленинградская область	Другие регионы России	
разочаровались в выборе профессии с точки зрения самореализации	5 чел., 16,2 % от 31 чел.	9 чел., 50 % от 18 чел.	34 чел., 62,9 % от 54 чел.	46,6 %
регулярно задумывается о смене места работы	12 чел., 38,7 % от 31 чел.	13 чел., 72,2 % от 18 чел.	40 чел., 74,1 % от 54 чел.	63,1 %
считают, что у коллег часто возникают мысли о смене работы	17 чел., 54,9 % от 31 чел.	17 чел., 94,4 % от 18 чел.	42 чел., 77,8 % от 54 чел.	73,7 %
профессиональная адаптация в общеобразовательной организации продолжается более 6 месяцев	16 чел., 51,6 % от 31 чел.	13 чел., 72,2 % от 18 чел.	45 чел., 83,3 % от 54 чел.	71,9 %
допускают наличие возможностей повышения эффективности процесса адаптации	25 чел., 80,6 % от 31 чел.	17 чел., 94,4 % от 18 чел.	51 чел., 94,4 % от 54 чел..	90,3 %
испытывают затруднения в своей профессиональной деятельности	15 чел., 48,4 % от 31 чел.	14 чел., 77,8 % от 18 чел.	47 чел., 87 % от 54 чел.	73,8 %
испытывают дискомфорт в ходе работы с детьми или с коллегами	12 чел., 38,7 % от 31 чел.	15 чел., 83,3 % от 18 чел.	40 чел., 74,1 % от 54 чел.	65 %
считают уровень своей адаптации к профессиональной деятельности низким	7 чел., 22,6 % от 31 чел.	15 чел., 83,3 % от 18 чел.	21 чел., 38,9 % от 54 чел.	33 %

Из данных, полученных в результате опроса, мы выявили, что 5 респондентов из Санкт-Петербурга (16,2 % от числа респондентов из Санкт-Петербурга (31 чел.)), 9 респондентов из Ленинградской области (50 % от числа респондентов из Ленинградской области (18 чел.)), а также 34 респондента из других регионов России (62,9 % от числа респондентов из других регионов России (54 чел.)) разочаровались в выборе профессии с точки зрения самореализации. Поэтому вполне закономерными стало соотношение результатов опроса в том, что 12 респондентов из Санкт-Петербурга (38,7 % от числа респондентов из Санкт-Петербурга (31 чел.)), 13 респондентов из Ленинградской области (72,2 % от числа респондентов из

Ленинградской области (18 чел.)), а также 40 респондентов из других регионов России (74,1 % от числа респондентов из других регионов России (54 чел.)) регулярно задумываются о смене места работы.

При этом 17 респондентов из Санкт-Петербурга (54,9 % от числа респондентов из Санкт-Петербурга (31 чел.)), 17 респондентов из Ленинградской области (94,4 % от числа респондентов из Ленинградской области (18 чел.)), а также 42 респондента из других регионов России (77,8 % от числа респондентов из других регионов России (54 чел.)) свидетельствовали о том, что у их коллег часто возникают мысли о смене работы.

В связи с этим нами были проанализированы ответы респондентов на вопросы о профессиональной адаптации. Анализ данных показал, что по мнению 16 респондентов из Санкт-Петербурга (51,6 % от числа респондентов из Санкт-Петербурга (31 чел.)), 13 респондентов из Ленинградской области (72,2 % от числа респондентов из Ленинградской области (18 чел.)), а также 45 респондентов из других регионов России (83,3 % от числа респондентов из других регионов России (54 чел.)) их профессиональная адаптация в общеобразовательной организации продолжалась (-ется) более 6 месяцев. Поэтому мы можем сделать вывод в том, что, судя по ответам, в срок до 6 месяцев адаптироваться к реалиям профессиональной деятельности способны:

- 48,4 % выпускников образовательных организаций по УГНС 44.00.00 (Образование и педагогические науки) из Санкт-Петербурга;
- 27,8 % выпускников образовательных организаций по УГНС 44.00.00 (Образование и педагогические науки) из Ленинградской области;
- 16,7 % выпускников образовательных организаций по УГНС 44.00.00 (Образование и педагогические науки) из других регионов России.

Наряду с приведёнными данными, следует отметить, что мнение о наличии потенциала в сокращении срока их адаптации на должности (повышения эффективности процесса адаптации) подтвердили 25 респондентов из Санкт-Петербурга (80,6 % от числа респондентов из Санкт-Петербурга (31 чел.)), 17 респондентов из Ленинградской области (94,4 % от числа респондентов из Ленинградской области (18 чел.)), а также 51 респондент из других регионов России (94,4 % от числа респондентов из других регионов России (54 чел.)).

Вместе с тем 15 респондентов из Санкт-Петербурга (48,4 % от числа респондентов из Санкт-Петербурга (31 чел.)), 14 респондентов из Ленинградской области (77,8 % от числа респондентов из Ленинградской области (18 чел.)), а также 47 респондентов из других регионов России (87 % от числа респондентов из других регионов России (54 чел.)) отметили, что испытывают затруднения в своей профессиональной деятельности. Низким оценили собственный уровень адаптации к профессиональной деятельности 7 респондентов из Санкт-Петербурга (22,6 % от числа респондентов из Санкт-Петербурга (31 чел.)), 6 респондентов из Ленинградской области (33,3 % от числа респондентов из Ленинградской области (18 чел.)), а также 21 респондент из других регионов России (38,9 % от числа респондентов из других регионов России (54 чел.)). При этом дискомфорт в процессе профессиональной деятельности с обучающимися или с коллегами испытывают:

- 12 респондентов из Санкт-Петербурга (38,7 % от числа респондентов из Санкт-Петербурга);
- 15 респондентов из Ленинградской области (83,3 % от числа респондентов из Ленинградской области);

– 40 респондентов из других регионов России (74,1 % от числа респондентов из других регионов России).

Полученные результаты в ходе анализа данных опроса детерминировали поиск причинно-следственных связей между ответами респондентов о процессе их адаптации к профессиональной деятельности [Ушинский, 2002; Стукалова, 2011; Brok et al., 2017; Yinon, Orland-Barak, 2017; Тулякова, 2020] и их ответами о состоянии наставничества в их образовательных организациях. Для этого мы проанализировали данные опроса, приведённые в таблице 3, которые включают региональные особенности.

Таблица 3 – Региональные особенности наставничества начинающих педагогических работников, обладающих педагогическим стажем в должности учителя до 5 лет

Всего респондентов 103 чел.	Регион			Средний % по ответам всех 103 респондентов
	Санкт-Петербург 31 чел., 30,1 %	Ленинградская область 18 чел., 17,5 %	Другие регионы России 54 чел., 52,4 %	
присутствовал формализм в действиях наставника	2 чел., 6,5 % от 31 чел.	4 чел., 22,2 % от 18 чел.	29 чел., 53,7 % от 54 чел.	33,9 %
формализм при организации наставничества	23 чел., 74,2 % от 31 чел.	16 чел., 88,9 % от 18 чел.	48 чел., 88,9 % от 54 чел.	84,4 %
отсутствие реальной поддержки от наставника	15 чел., 48,4 % от 31 чел.	11 чел., 61,1 % от 18 чел.	48 чел., 88,9 % от 54 чел.	71,8 %
наставническая деятельность никак не повлияла на процесс их профессиональной адаптации	9 чел., 29 % от 31 чел.	11 чел., 61,1 % от 18 чел.	36 чел., 66,7 % от 54 чел.	54,3 %
наставник замедлил их профессиональную адаптацию	2 чел., 6,5 % от 31 чел.	1 чел., 5,6 % от 18 чел.	11 чел., 20,4 % от 54 чел.	13,5 %
собственная неготовность к принятию помощи наставника	13 чел., 41,9 % от 31 чел.	9 чел., 50 % от 18 чел.	2 чел., 3,7 % от 54 чел.	23,3 %
отсутствие у наставника готовности к решению профессиональных проблем молодого специалиста	17 чел., 54,8 % от 31 чел.	13 чел., 72,2 % от 18 чел.	39 чел., 72,2 % от 54 чел.	66,9 %
наставник ограничивался контролем и выявлением недостатков в работе наставляемого	20 чел., 64,5 % от 31 чел.	11 чел., 61,1 % от 18 чел.	47 чел., 87 % от 54 чел.	75,7 %
эпизодическая помощь оказывалась только по просьбе наставляемого	23 чел., 74,2 % от 31 чел.	15 чел., 83,3 % от 18 чел.	48 чел., 88,9 % от 54 чел.	83,5 %

Проведённый анализ показал, что на формализм при организации процесса наставничества указали 23 респондента из Санкт-Петербурга (74,2 % от числа респондентов из Санкт-

Петербурга (31 чел.)), 16 респондентов из Ленинградской области (88,9 % от числа респондентов из Ленинградской области (18 чел.)), а также 48 респондентов из других регионов России (88,9 % от числа респондентов из других регионов России (54 чел.)). Вместе с тем формализм в действиях самого наставника отметили 2 респондента из Санкт-Петербурга (6,5 % от числа респондентов из Санкт-Петербурга (31 чел.)), 4 респондента из Ленинградской области (22,2 % от числа респондентов из Ленинградской области (18 чел.)), а также 29 респондентов из других регионов России (53,7 % от числа респондентов из других регионов России (54 чел.)). Поэтому об отсутствии реальной поддержки от своего наставника свидетельствовали:

- 15 респондентов из Санкт-Петербурга (48,4 % от числа респондентов из Санкт-Петербурга);
- 11 респондентов из Ленинградской области (61,1 % от числа респондентов из Ленинградской области);
- 48 респондентов из других регионов России (88,9 % от числа респондентов из других регионов России).

На то, что наставник ограничивался контролем и выявлением недостатков в работе наставляемого, указали 20 респондентов из Санкт-Петербурга (64,5 % от числа респондентов из Санкт-Петербурга (31 чел.)), 11 респондентов из Ленинградской области (61,1 % от числа респондентов из Ленинградской области (18 чел.)), а также 47 респондентов из других регионов России (87 % от числа респондентов из других регионов России (54 чел.)). О наличии эпизодической помощи от наставника, которая оказывалась только по просьбе наставляемого, свидетельствовали 23 респондента из Санкт-Петербурга (74,2 % от 31 респондента из Санкт-Петербурга), 15 респондентов из Ленинградской области (83,3 % от 18 респондентов из Ленинградской области), а также 48 респондентов из других регионов России (88,9 % от 54 респондентов из других регионов России).

Отсутствие зависимости между процессом профессиональной адаптации и наставнической деятельностью отметили 9 респондентов из Санкт-Петербурга (29 % от 31 респондента из Санкт-Петербурга), 11 респондентов из Ленинградской области (61,1 % от 18 респондентов из Ленинградской области), а также 36 респондентов из других регионов России (66,7 % от 54 респондентов из других регионов России). При этом 2 респондента из Санкт-Петербурга (6,5 % от 31 респондента из Санкт-Петербурга), 1 респондент из Ленинградской области (5,6 % от 18 респондентов из Ленинградской области), а также 11 респондентов из других регионов России (20,4 % от 54 респондентов из других регионов России) утверждали, что наставник замедлил их профессиональную адаптацию.

Вместе с тем причиной такой ситуации назвали свою собственную неготовность к принятию помощи наставника:

- 13 респондентов из Санкт-Петербурга (41,9 % от 31 респондента из Санкт-Петербурга);
- 9 респондентов из Ленинградской области (50 % от 18 респондентов из Ленинградской области);
- 2 респондента из других регионов России (3,7 % от 54 респондентов из других регионов России).

Ответы респондентов в очередной раз поставили вопрос о соотношении понятий «готовность» – «компетенция», которое мы исследовали в наших более ранних работах (Булат и др, 2023; Булат и др, 2020). Они доказывают, что признание администрацией наставника компетентным для наставнической деятельности ещё не гарантирует его готовность к решению профессиональных проблем молодого специалиста [Ушинский, 2002; Блинов, 2019; Тулякова, 2020; Вершловский, 2015; Brok et al., 2017; Yinon, Orland-Barak, 2017; Hsu W.-Ch. et al., 2015].

Так, отсутствие такой готовности отметили 17 респондентов из Санкт-Петербурга (54,8 % от 31 респондента из Санкт-Петербурга), 13 респондентов из Ленинградской области (72,2 % от 18 респондентов из Ленинградской области), а также 39 респондентов из других регионов России (72,2 % от 54 респондентов из других регионов России).

Выводы

Таким образом, исследование региональных особенностей наставничества педагогических работников показало, что:

- наиболее оптимистично видят себя в профессии начинающие педагогические работники Санкт-Петербурга, а уровень удовлетворённости профессиональной деятельностью начинающих педагогических работников Ленинградской области находится на среднем уровне других регионов России;
- наиболее успешно проходит процесс адаптации в должности «учитель» у начинающих педагогических работников Санкт-Петербурга, а сроки и результаты адаптации в должности «учитель» начинающих педагогических работников Ленинградской области находятся на среднем уровне других регионов России;
- начинающие педагогические работники Санкт-Петербурга и Ленинградской области более склонны к самокритике и поиску причин проблем процесса наставничества в собственной неготовности, а педагогические работники из других регионов России более склонны видеть причины в наставниках и в организации наставничества;
- признание администрацией наставника компетентным для наставнической деятельности ещё не гарантирует его готовность к решению профессиональных проблем молодого специалиста, что в очередной раз ставит вопрос о соотношении понятий «готовность» и «компетенция».

В целом исследование доказало наличие потенциала процесса наставничества в решении вопросов повышения эффективности адаптации начинающих педагогических работников. При этом дальнейшее развитие нашего исследования мы видим в мониторинге изменений данных в 2023 году и выявлении корреляционных зависимостей между проводимыми в Год педагога и наставника мероприятиями и динамикой показателей по разработанным нами критериям.

Библиография

1. Батышев А.С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. М.: Высш. шк., 1985. 272 с.
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2019. № 3. С. 4-18.
3. Булат Р.Е., Байчорова Х.С. К вопросу применения терминов в системе образования: сборник трудов конференции // *Развитие современного образования в контексте педагогической компетентиологии: материалы III Всерос. науч. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 27 февр. 2023 г.)* / редкол.: И.Е. Поверинов [и др.] Чебоксары: ИД «Среда», 2023. С. 19-26. ISBN 978-5-907688-14-8. DOI 10.31483/r-105571.
4. Булат Р.Е., Байчорова Х.С., Лебедев А.Ю. [и др.] Оценка уровня готовности педагогических работников к реализации дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения // *Человеческий капитал*. 2021. № 1(145). С. 56-65. doi 10.25629/HC.2021.01.05. EDN KXIQVU.
5. Булат Р.Е., Строцкая Е.Е., Байчорова Х.С. Формирование готовности начинающих педагогов образовательных организаций высшего образования к педагогической деятельности на основе требований профессионального стандарта // *Научно-аналитический журнал "Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России"*. 2020. № 1. С. 155-163.
6. Вершловский С.Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // *Советская педагогика*. 2015. № 4. С. 76-84.

7. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.
8. Осипов П.Н., Ирисметова И.И., Ирисметов А.И. Возрождение наставничества - веление времени // Целевая подготовка кадров: направления, технологии и эффективность: Материалы международной научно-практической конференции, Набережные Челны, 30 мая 2019 года. Набережные Челны: Издательство КНИТУ-КАИ, 2019. С. 177-180. EDN UWNCEU.
9. Сергеев И.С. Нетворкинг в системе профессиональной ориентации // Научная школа общей и вузовской педагогики в Кузбассе: вехи становления, перспективы развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Кемерово, 21 сентября 2017 года. Кемерово: Кузбасский региональный институт развития профессионального образования. 2017. С. 527-536.
10. Стукалова О.В. Культурно-творческое развитие и профессиональное становление будущих специалистов в сфере культуры и искусства: монография. М.: Изд-во «ИХО РАО», 2011. 280 с.
11. Тулякова В.В. Риски организации наставничества в школе // Молодой ученый. 2020. № 24 (314). С. 435-437.
12. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания. М.: Изд-во УРАО, 2002. 512 с.
13. Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6, № 4.
14. Чернявская А.П., Данилова Л.Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). doi: 10.24411/1813-145X-2019-10453.
15. Шилова О.Н., Ермолаева М.Г., Ахтиева Г.Р. Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей // Человек и образование. 2018. № 4 (57). С. 202-209. EDN POVZNL.
16. Brok P.D., Wubbels T., Tartwijk J.V. Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands // Teachers and Teaching. 2017. Vo. 23, Is. 8. Pp. 881-895.
17. Hsu W.-Ch., Chiang Ch.-H., Chuang H.-H. Factors Affecting Retirement Attitude among Elementary School Teachers // Educational Gerontology. 2015. Vo. 41, Is. 8. Pp. 590-603.
18. Yinon H., Orland-Barak L. Career stories of Israeli teachers who left teaching: a salutogenic view of teacher attrition // Teachers and Teaching. 2017. Vo. 23, Is. 8. Pp. 914-927.

Regional features of mentorship of teaching staff

Roman E. Bulat

Doctor of pedagogy, Associate Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies,
Leningrad State University named after A.S. Pushkin,
196605, 10, Peterburgskoe shosse, Pushkin, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: bulatrem@mail.ru

Khafiza S. Baichorova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Russian Language Department,
Military Academy of Logistics
named after Army General A.V. Khrulev
Ministry of Defense of the Russian Federation
199034, 8, Makarova Emb., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: baj-hafizka@mail.ru

Abstract

The authors present the results of a study of the regional features of mentorship novice teachers and its impact on their adaptation to the position of "teacher". The paper proves the potential of the

mentorship process in solving issues of improving the effectiveness of adaptation of novice teachers. Among the regional features of mentorship novice teachers, patterns have been revealed that: novice teachers of St. Petersburg see themselves most optimistically in the profession, and the level of satisfaction with the professional activities of novice teachers of the Leningrad region is at the average level of other regions of Russia; the process of adaptation to the position of "teacher" is most successfully carried out by novice teaching staff in St. Petersburg, and the terms and results of adaptation to the position of "teacher" of novice teaching staff in the Leningrad region are at the average level of other regions of Russia; novice teaching staff in St. Petersburg and the Leningrad region are more prone to self-criticism and search for the causes of problems in the mentorship process in their own unavailability, and teaching staff from other regions of Russia are more inclined to see the reasons in mentors and in the organization of mentorship. In general, it is proved that the recognition by the administration of a mentor as competent for mentorship does not guarantee his readiness to solve the professional problems of a young specialist, which once again raises the question of the relationship between the concepts of "readiness" and "competence". The authors see further development of research in monitoring data changes in 2023 and identifying correlations between the activities carried out in the Year of the Teacher and Mentor and the dynamics of indicators according to the criteria developed by us.

For citation

Bulat R.E., Baichorova Kh.S. (2023) Regional'nye osobennosti nastavnichestva pedagogicheskikh rabotnikov [Regional features of mentorship of teaching staff]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 13 (9A), pp. 359-370. DOI: 10.34670/AR.2023.11.14.049

Keywords

Mentorship, adaptation, teaching staff, teacher-teacher form

References

1. Batsyshev, A.S. (1985). *Pedagogical system of mentoring in the labor collective*. Moscow: Higher School Publ. (In Russ.)
2. Blinov, V.I., Esenina, E.Y., Sergeev, I.S. (2019). Mentoring in Education: a well-sharpened tool is needed. *Vocational Education and Labor Market*, (3), 4-18. (In Russ.)
3. Brok, P.D., Wubbels, T., Tartwijk, J.V. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23, (8), 881-895.
4. Bulat, R.E., Baichorova, Kh.S. (2023). To the question of the use of terms in the education system: collection of conference proceedings. *Development of modern education in the context of pedagogical competence: Conference Proceedings* (pp. 19-26). Cheboksary: Sreda Publ. (In Russ.)
5. Bulat, R.E., Baichorova, Kh.S., Lebedev, A.Yu. [et al.] (2021). Evaluation of readiness level of pedagogical staff to implement distance learning technologies in full-time education. *Human Capital*, 1(145), 56-65. doi 10.25629/HC.2021.01.05. (In Russ.)
6. Bulat, R.E., Strotskaya, E.E., Baichorova, Kh.S. (2020). Formation of readiness of novice teachers of educational organizations of higher education to teaching activities based on the requirements of professional standards. *Bulletin of Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia*, (1), 155-163. (In Russ.)
7. Chelnokova, E.A., Tyumaseva, Z.I. (2018). Evolution of mentoring system in pedagogical practice. *Bulletin of Minin University*, 6 (4). (In Russ.)
8. Chernyavskaya, A.P., Danilova, L.N. (2019). The role of teacher-mentor in the adaptation of a young teacher. *Yaroslavsky pedagogical bulletin*, 4 (109). doi: 10.24411/1813-145X-2019-10453. (In Russ.)
9. Hsu, W.-Ch., Chiang, Ch.-H., Chuang, H.-H. (2015). Factors Affecting Retirement Attitude among Elementary School Teachers. *Educational Gerontology*, 41 (8), 590-603.
10. Osipov, P.N., Irismetova, I.I., Irismetov, A.I. (2019). The revival of mentoring - the imperative of time. *Targeted training: directions, technologies and efficiency: Conference Proceedings* (pp. 177-180). Naberezhnye Chelny: KNITU-KAI Publ. (In Russ.)

11. Sergeev, I.S. Networking in the system of professional orientation. *Scientific school of general and university pedagogy in Kuzbass: milestones of formation, prospects for development: Conference Proceedings* (pp. 527-536). Kemerovo: KRIRPO Publ. (In Russ.)
12. Shilova, O.N., Ermolaeva, M.G., Akhtieva, G.R. (2018). Modern state and problems of development of the institute of mentoring young teachers. *Man and Education*, 4 (57), 202-209. (In Russ.).
13. Sinyagina N.Y., Raifshneider T.Y. (Eds.) (2016). Mentorship in the system of education in Russia. Practical Guide for Mentors in Educational Organizations. Moscow: Rybakov Foundation Publ. (In Russ.).
14. Stukalova, O.V. (2011). Cultural and creative development and professional formation of future specialists in culture and art. Moscow: IHO RAO Publ. (In Russ.).
15. Tulyakova, V.V. (2020). Risks of organizing mentoring in school. *Young Scientist*, 24 (314), 435-437. (In Russ.).
16. Ushinsky, K.D. (2002). Pedagogical anthropology. Man as a subject of upbringing. Moscow: URAO Publ. (In Russ.).
17. Vershlovsky, S.G. (2015). Peculiarities of professional formation of a young teacher. *Soviet Pedagogy*, (4), 76-84. (In Russ.).
18. Yinon, H., Orland-Barak, L. (2017). Career stories of Israeli teachers who left teaching: a salutogenic view of teacher attrition. *Teachers and Teaching*, 23, (8), 914-927.