

Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов

Аржаных Е.В.*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
arzhanyhev@mgppu.ru

Утверждается, что устранение разрыва между теоретическими знаниями, полученными молодыми педагогами во время обучения, и требуемой квалификационной характеристикой профессионала (описанной в профстандарте педагога) возможно в процессе профессиональных взаимодействий в рамках системы наставничества. Приводятся данные исследования роли института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов общеобразовательных организаций, полученные на основе анкетного опроса молодых и опытных педагогов, который был проведен в 6 регионах Российской Федерации (490 человек) в мае–июне 2016 г. Установлено следующее: более половины начинающих учителей, признавая возможность более опытных коллег научить их многому, в то же время отмечают, что последние «... часто не в курсе современных тенденций в педагогике», а индивидуальная помощь со стороны наставника не рассматривается ими в качестве предпочтительной формы профессионального развития. Приводятся данные опроса, показывающего, что в настоящее время для опытных учителей роль института наставничества в профессиональном становлении молодых коллег является более значимой, чем для самих начинающих педагогов.

Ключевые слова: наставничество, молодые педагоги, опытные педагоги, педагогика.

Экспертами в сфере развития образования признано, что в современных условиях наиболее эффективная подготовка педагога к полноценной самостоятельной деятельности возможна через организацию постдипломного сопровождения профессионального развития молодого специалиста, повышение его компетентности посредством взаимодействия с опытным педагогом (наставником). Создание системы наставничества в рамках образовательной организации способствует

решению задач профессионального становления молодого педагога, полного освоения им педагогической профессии, адаптации в трудовом коллективе, налаживания педагогических контактов.

Поддержка и адаптация молодых педагогов в образовательных организациях реализуется, в первую очередь, через взаимодействие с опытными коллегами. В результате осуществляется «... динамический процесс “научения”, который обеспечивает лично значимое

Для цитаты:

Аржаных Е.В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 27–37. doi: 10.17759/pse.2017220405

* Аржаных Елена Владимировна, начальник информационно-аналитического отдела, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: arzhanyhev@mgppu.ru

восхождение молодого педагога к вершине профессионализма на основе ценностного отношения к своей профессии, творческой активности, внутренней мотивационной позиции и гуманистической модели его профессионального мышления и поведения» [2]. Конкретизируя данное определение наставничества, можно добавить, что это процесс неофициальной передачи знания, социального капитала и психосоциальной поддержки, воспринятой реципиентом как релевантной для работы, карьеры или профессионального развития; включающий неофициальную коммуникацию, обычно непосредственную и осуществляющуюся в течение длительного времени [10].

В более узком смысле понятие наставничества в образовательных организациях отражает сотрудничество двух педагогов – начинающего и опытного. Это одна из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает профессиональные приемы под непосредственным руководством педагога-мастера [1].

За рубежом уделяется значительное внимание «сообществам профессионального роста», наставничеству старших и опытных педагогов в процессе становления профессионализма начинающего учителя. Это обусловлено в том числе и тем, что именно первый год работы в школе является наиболее продуктивным для профессионального развития молодого педагога [24]. Для обсуждения тематики наставничества и представления результатов исследований в этой области издаются специальные журналы:

– с 1993 г. – Наставничество и тьютерство: партнерство в области обучения (Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning), с 2004 г. – Международный журнал коучинга и наставничества (the International Journal of Coaching and Mentoring);

– с 2010 г. – Международный журнал наставничества и коучинга в образовании (the International Journal of Mentoring and Coaching in Education [20].

В Великобритании, Германии, Канаде, США, Японии и других странах разработаны и реализуются специальные программы, содействующие профессиональной адаптации на-

чинающих учителей [9; 11; 14; 17]. Так, в США доля начинающих учителей, участвующих в каких-либо ознакомительных/адаптационных программах в их первый год профессиональной деятельности, неуклонно растет в последние десятилетия – от 50% в 1990 г. до 91% к 2008 г. [19]. В России же подобные программы пока не получили достаточного распространения, а молодых педагогов, работающих под руководством наставника, по данным исследования TALIS, существенно меньше, чем принято в современной зарубежной практике подготовки учителей и адаптации их к практической работе [7; 8].

Обобщая данные исследований, проведенных в России и в других странах (США, Канада, Великобритания, Германия, Ирландия), можно констатировать, что наставники в основном связывают свою деятельность с поддержкой подопечных [5; 6; 12; 13]. Эта поддержка может включать в себя обеспечение обратной связи, создание комфортной среды для обучения, а также формирование четкого представления о профессии и навыках, которые должен получить молодой учитель. Исследования показывают, что наставники используют для этого систему поощрений, применяют различные стратегии, такие как моделирование, наблюдение за работой подопечного и совместное преподавание.

В условиях введения профессионального стандарта педагога, описывающего квалификации, которые необходимы работнику для осуществления профессиональной деятельности, институт наставничества должен содействовать и устранению разрыва между теоретическими знаниями, полученными в вузе, и требуемой квалификационной характеристикой профессионала (описанной в профстандарте).

Результаты международного исследования TALIS показали, что значительная часть недавно завершивших профессиональную подготовку молодых российских педагогов испытывают дефицит знаний в области педагогических технологий и преподавательских умений, отвечающих требованиям ФГОС и профессионального стандарта [7]. Эта ситуация отчасти может компенсироваться в процессе профессиональных взаимодействий

в рамках системы наставничества. Хотя, по материалам исследования, лишь у 30% российских учителей моложе 29 лет есть официальные наставники. Данное исследование является практически единственным, рассматривающим в общероссийском масштабе вопросы сопровождения профессионального развития молодых педагогов. Но и в нем затронуты далеко не все аспекты этого явления.

Методология исследования

Изучение механизмов функционирования института наставничества молодых педагогов в системе общего образования было целью социологического исследования, проведенного сотрудниками сектора мониторинговых исследований Центра прикладных психолого-педагогических исследований Московского государственного психолого-педагогического университета совместно с коллегами из пяти региональных вузов (Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, Набережночелнинский государственный педагогический университет, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Уральский государственный педагогический университет) в мае–июне 2016 г.

В данной статье представлены результаты, полученные при реализации одной из задач исследования: сравнение представлений начинающих и опытных учителей об институте наставничества, роли этого института в профессиональном становлении молодых педагогов. Материалы были получены с помощью анкетного опроса, к участию в котором привлекались начинающие учителя (стаж работы до 5 лет, возраст до 30 лет) – 150 респондентов, а также их опытные коллеги (340 человек). Объем выборочной совокупности составил 490 педагогов государственных и муниципальных общеобразовательных организаций.

Представления педагогов об институте наставничества

Результаты опроса показали, что практически ни у кого из респондентов не вызывает

сомнения, что «начинающим педагогам лучше всего учиться у более опытных коллег, так как те имеют большой практический опыт». В различной степени согласны с данным суждением 92% молодых учителей и 88% их более опытных коллег (рис. 1). Почти столько же участников опроса из числа опытных педагогов (86%) уверены, что «наставник – главный помощник для молодого педагога в школе», доля же начинающих учителей, разделяющих эту точку зрения, – 76%. Необходимо обратить внимание на то, что неопытные педагоги из Москвы реже, чем их коллеги из других регионов, выражали согласие с данным утверждением – 65% и 80% соответственно. У опытных же учителей подобные различия в региональном разрезе не наблюдаются.

Опытные педагоги, имеющие опыт работы наставником, чаще с разной степенью уверенности соглашались с утверждением, что «наставник – главный помощник для молодого педагога в школе», чем их коллеги, не занимавшиеся такой деятельностью (92% и 82% соответственно). Причем полное согласие с данным утверждением продемонстрировали 42% респондентов среди тех, кто взаимодействовал с начинающими педагогами в качестве наставника, и 30% из числа педагогов, не имевших такого опыта.

Стоит отметить, что хотя подавляющее большинство опрошенных начинающих педагогов указали на то, что наставник является главным помощником для молодого учителя, в качестве предпочтительной формы профессионального развития «индивидуальную помощь со стороны наставника» выбрали лишь 23% респондентов этой категории. Оптимальными же формами для них являются «самообразование» (58%) и «консультации с опытными коллегами» (51%). Опытные педагоги, напротив, ориентируются на индивидуальный подход к подопечному, реализовать который возможно через институт наставничества (48%).

Обмен опытом и сотрудничество с молодыми специалистами также являются неотъемлемой частью профессионального развития начинающих педагогов. Несмотря на то, что большинство участников опроса (64% молодых и 67% опытных педагогов) не поддер-

живают мнение, что «начинающим педагогам лучше всего учиться у таких же молодых специалистов, которые в курсе современных тенденций в образовании», сторонников у этой точки зрения довольно много – 32% и 25% соответственно.

Признавая, что более опытные коллеги могут научить многому, 54% молодых педагогов считают (16% с большой степенью уверенности), что «они часто не в курсе современных тенденций в педагогике». Среди опытных педагогов этот показатель ниже (35%), но сам факт того, что среди респондентов данной группы достаточно распространено подобное мнение, демонстрирует наличие определенных проблем с информированностью педагогического сообщества о современных тенденциях развития педагогической науки. Необходимо отметить, что с увеличением педагогического стажа растет доля респондентов, разделяющих точку зрения, что «более опытные коллеги могут научить многому, но они часто не в курсе современных тенденций в педагогике».

Большинство начинающих учителей (67%) считают, что «лучший способ научиться про-

фессиональной деятельности – это собственный опыт “проб и ошибок”», причем каждый пятый респондент заявлял об этом с высокой степенью уверенности. Мнения их опытных коллег в данном случае разделились практически поровну. Они также признают важность собственного опыта для освоения профессиональной деятельности (45%), но вместе с тем чаще выражают сомнение в том, что это является «лучшим способом» (50%).

По результатам исследования, опытные педагоги, представляющие региональные образовательные организации, выше, чем их коллеги из Москвы, оценивают целесообразность обучения начинающих педагогов у молодых специалистов, а также чаще признают за ними право обучаться профессиональной деятельности на собственном опыте «проб и ошибок». Это наглядно продемонстрировано на рис. 2, где представлены индексы, полученные на основании оценок респондентов. Они рассчитывались как разность долей положительных («полностью согласен» и «скорее согласен») и отрицательных («скорее не согласен» и «полностью не согласен») ответов. К разности прибавлялось 100, чтобы избежать появления



Рис. 1. Представления молодых и опытных педагогов об институте наставничества, в %.

Ответы на вопрос «Насколько Вы согласны со следующими суждениями?»:

■ – полностью согласен, ▨ – скорее согласен, ▤ – скорее не согласен,

■ – полностью не согласен, ▩ – затрудняюсь ответить

отрицательных значений индекса. Чем ниже значение индекса, тем меньше разность между совокупными долями положительных и отрицательных оценок. На рисунке показано, что по данным суждениям опытные педагоги из Москвы занимают более «жесткую» позицию, чем их коллеги из других регионов.

Молодые педагоги приходят в школу с определенным набором профессиональных знаний, полученных в вузе или колледже.

Но, по мнению большинства участников исследования (77% молодых и 74% опытных педагогов), «вуз/колледж не может обеспечить подготовку по всему спектру знаний и умений педагогической деятельности, особенно практической, которую можно освоить только на рабочем месте» (рис. 3). Доля «полностью согласных» с этим утверждением среди начинающих учителей достаточно высока (33%) и превышает соответствующий показатель у

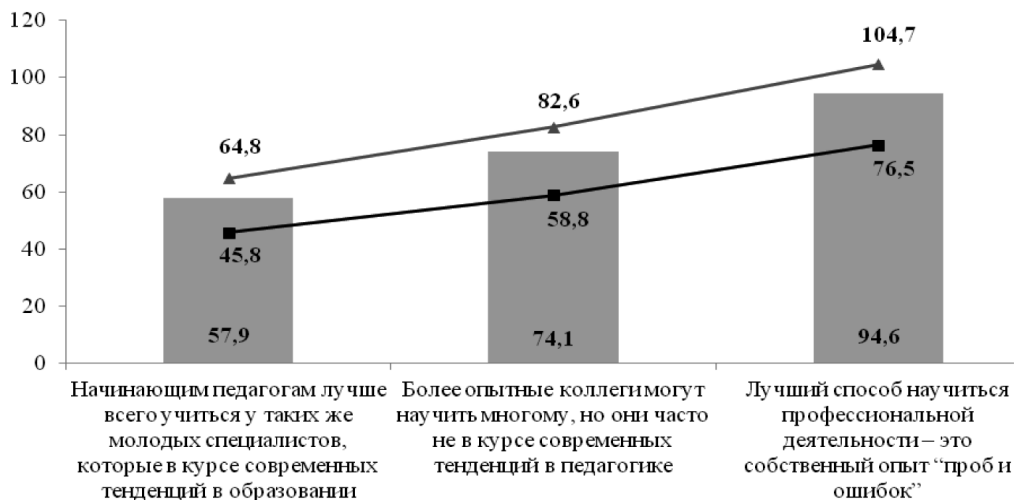


Рис. 2. Индексы отношения опытных педагогов к способам обучения профессиональной деятельности в зависимости от региона, в %. Условные обозначения: ■ – всего, —■— – Москва, —▲— – другие регионы

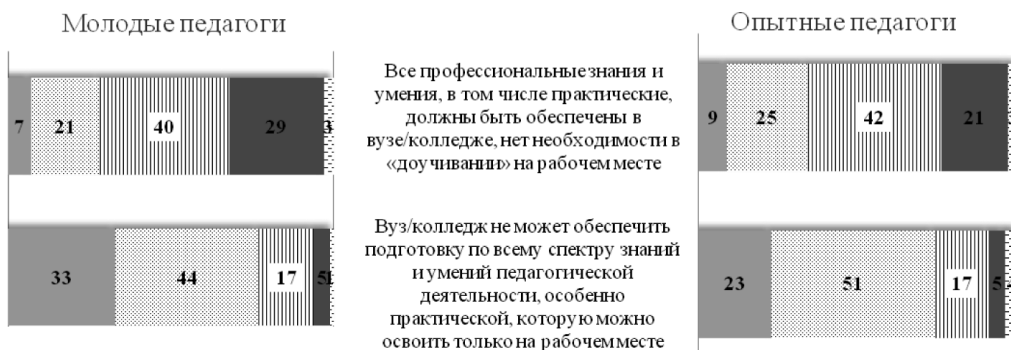


Рис. 3. Представление молодых и опытных педагогов о роли образовательных учреждений в профессиональной подготовке педагога, в %. Ответы на вопрос «Насколько Вы согласны со следующими суждениями?»: ■ – полностью согласен, ■■■ – скорее согласен, |||| – скорее не согласен, ■■■■ – полностью не согласен, ■■■■■ – затрудняюсь ответить

их коллег с большим педагогическим стажем (23%). Скорее всего, молодые педагоги, начав самостоятельную профессиональную деятельность, столкнулись с нехваткой знаний и умений, компенсировать которую им приходится в процессе работы. Согласно данным опроса, в первую очередь это касается владения методами «работы с детьми, испытывающими затруднения в обучении» и «выявления поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития».

Как выяснилось в ходе исследования, значительная часть респондентов (28% молодых и 34% опытных педагогов) склоняются к тому, что «все профессиональные знания и умения, в том числе практические, должны быть обеспечены в вузе/колледже», что избавит от необходимости в «доучивании» начинающих преподавателей непосредственно в образовательной организации. В ходе реализации проекта модернизации педагогического образования предполагается повысить практическую направленность программ подготовки кадров (в том числе через организацию сетевого взаимодействия с образовательными организациями – школьно-университетское партнерство, разработку и внедрение программ постдипломного сопровождения выпускников педагогических программ на рабочем месте и в рамках специально организованного постдипломного обучения в условиях долгосрочной стажировки в образовательной организации [3; 4]), что позволит приблизиться к тому, чтобы максимум профессиональных знаний и умений (в том числе практических) были получены будущими педагогами на этапе обучения.

Задачи школьного наставничества

В обзоре зарубежной литературы, посвященной анализу роли наставничества для молодого педагога, выделены его четыре основные функции [26].

- Эмоциональная поддержка начинающих учителей, основанная на доверии, принятии и эмпатии [23], с целью помочь начинающему учителю обрести уверенность в своих силах. Если они сталкиваются с трудностями, эмоциональная поддержка позволяет им вы-

плеснуть свои чувства, такие как разочарование и гнев [30].

- Профессионально-педагогическое сопровождение – помощь в осуществлении руководства классом и поддержании дисциплины, организации дискуссий в классе, тайм-менеджменте, распределении учебной нагрузки [29]. Осуществление совместного анализа методов преподавания и педагогических подходов [27].

- Оценка готовности начинающего учителя к выполнению педагогических функций. Наставник служит своего рода «привратником», осуществляющим пропуск в систему образования [21; 22].

- Контроль соблюдения школьных правил, стандартов и ожиданий начинающего учителя [25].

Как видим, развитие профессиональных навыков и умений начинающего педагога является одной из основных задач школьного наставничества. Именно этот вариант ответа оказался самым популярным как среди молодых, так и среди опытных педагогов (рис. 4.).

Результаты опроса показали, что в целом взгляды и начинающих, и опытных учителей по этому вопросу схожи – выделены три наиболее важные задачи. Как уже упоминалось, это «развитие профессиональных умений, навыков начинающего педагога», «укрепление интереса молодых специалистов к педагогической деятельности» и «помощь начинающему педагогу в оценке своих сильных и слабых сторон».

Опираясь на результаты различных исследований можно сделать вывод о том, что использование системы наставничества в два раза увеличивает шансы молодого специалиста остаться на выбранном месте работы [16; 15; 28]. По другим данным, в тех школах, где начинающие педагоги не взаимодействовали с наставником, уровень ухода из профессии составлял 18%, а там, где это было реализовано – 5% [18]. Закрепление начинающего педагога в образовательной организации также выделяется участниками опроса в качестве одной из задач наставничества, на это указали в равных долях и молодые; и опытные учителя (21%).

Судя по полученным данным, существует некоторая рассогласованность между ожи-

даниями начинающих педагогов от общения и сотрудничества с наставниками и теми моделями, которые реализуются опытными учителями. Молодые педагоги заинтересованы в том, чтобы в процессе взаимодействия с наставником были исследованы вопросы, возникающие у них в процессе работы (39%), оказана помощь в ликвидации дефицитов профессионального образования (33%), в то время как их опытные коллеги не всегда готовы уделять этому внимание (соответствующие показатели составляют 26% и 25%). В то же время опытные педагоги в большей степени, чем начинающие, ориентированы на «укрепление интереса молодых специалистов к педагогической деятельности» (рис. 4).

Основные результаты

Хотя практически все участники опроса уверены, что «начинающим педагогам лучше всего учиться у более опытных коллег, так как те имеют большой практический опыт», у начинающих учителей все же существуют некоторые сомнения по поводу того, что «наставник – главный помощник для молодого педагога в школе». В рейтинге предпочтительных для них форм профессионального развития «индивидуальная помощь со стороны наставника» занимает далеко не первое место. Опытные педагоги, напротив, ориентируются на индивидуальный подход к подопечному, реализовать который возможно через институт наставничества.

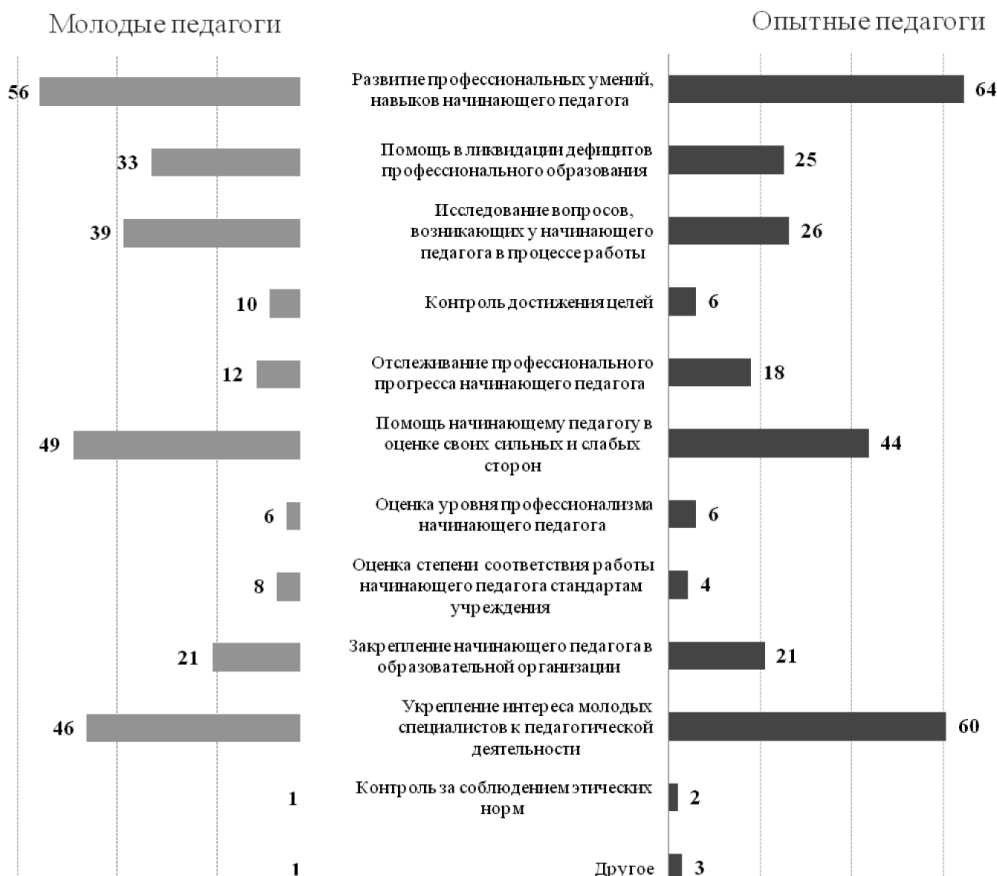


Рис. 4. Основные задачи школьного наставничества, в %.
 Ответы на вопрос «Как Вы считаете, каковы основные задачи школьного наставничества?»

Признавая, что более опытные коллеги могут научить многому, более половины молодых педагогов считают, что «они часто не в курсе современных тенденций в педагогике». Начинающие учителя достаточно уверены в своих силах и считают, что «лучший способ научиться профессиональной деятельности – это собственный опыт “проб и ошибок”», тогда как опытные педагоги демонстрируют более осторожное отношение к такой форме приобретения опыта.

В процессе анализа основных задач школьного наставничества была выявлена рассогласованность между ожиданиями начинающих педагогов от общения и сотруд-

ничества с наставниками и теми моделями, которые реализуются опытными учителями. Молодые педагоги заинтересованы в помощи со стороны наставника по определенным направлениям, таким как исследование вопросов, возникающих у них в процессе работы, ликвидация дефицитов профессионального образования, в то время как их опытные коллеги не всегда готовы уделять этому внимание.

Результаты опроса показали, что в настоящее время для опытных учителей роль института наставничества в профессиональном становлении молодых коллег является более значимой, чем для самих начинающих педагогов.

Литература

1. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург, ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. 135 с.
2. Круглова И.В. Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя // Народное образование. 2007. № 9. С. 53–59.
3. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.
4. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.
5. Наставничество как институт профессионального становления молодых педагогов: описание системы работы / Н.Л. Лабунская, Н.П. Максимова, В.И. Наумова, Е.П. Никонова. ГБОУ СПО Кузнецкий техникум сервиса и дизайна имени В.А. Волкова. Новокузнецк: Изд-во «ГБОУ СПО КузТСиД», 2015. 89 с.
6. Непрокина И.В., Пчелинцева Т.С. Педагогическое сопровождение профессиональной деятельности молодых педагогов в школе // Педагогика современности. 2015. № 2. С. 56–59.
7. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.
8. Российские учителя в свете исследовательских данных: кол. моногр. / М.Л. Агранович и др.; Нац. исслед. ун-т Высшая школа экономики, Ин-т образования; отв. ред. И.Д. Фрумин, В.А. Болотов, С.Г. Косарецкий, М. Карной. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 313 с.
9. Светоносова Л.Г. Профессионализм как составляющая педагогической культуры начинающего учителя // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2015. № 2. С. 49–54.
10. Урмина И.А., Горелова Н.Н. Наставничество, его значение в истории и современности // Социальная политика и социология. 2010. № 7, С. 85–94.
11. Хамидулина Н.А. «Вхождение» в профессию учителя: российский и зарубежный опыт // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 12. С. 53–55.
12. Шарьгина Ю.Р. Наставничество в достижении профессиональной компетентности молодого специалиста // Труд и социальные отношения. 2015. № 5. С. 101–113.
13. Ambrosetti A., Dekkers J. The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships [Электронный ресурс] // Australian Journal of Teacher Education. 2010. 35(6). URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3> (дата обращения: 13.12.2016).
14. Athanases S.Z., Abrams J., Jack G., Johnson V., Kwock S., Mccurdy J., SUZI Riley S., Totaro S. Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders // J. Curriculum Studies. 2008. Vol. 40. № 6. P. 743–770.
15. Beverly K., Sharon J.E. Love 'Em or Lose Em: Getting Good People to Stay. San Francisco: BerrettKoehler Publishers, Inc, 2005. 117 p.
16. DeCesare D., Workman S., & McClelland A. How do school districts mentor new teachers? (REL 2016–125) [Электронный ресурс]. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central, 2016. URL: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> (дата обращения: 03.11.2016).

17. *Fransson G.* Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers // *European Journal of Teacher Education*. November 2010. Vol. 33. № 4. P. 375–390.
18. *Gold, Y.* Beginning teacher support // *Handbook of research in teacher education* (2nd ed.) / J. Sikula, T. Buttery, E. Guyton (Eds.). New York: Simon & Schuster Macmillan, 1999. 458–594.
19. *Ingersoll R.M.* Beginning teacher induction: WHAT THE DATA TELL US Induction is an education reform whose time has come [Электронный ресурс] // *Phi Delta Kappan*. 2012. Т. 93. № 8. P. 47–51. URL: <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47> (дата обращения: 06.12.2016).
20. *Irby B.J., Boswell J.* Historical Print Context of the Term, “Mentoring” // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2016. Vol. 24 (1). P. 1–7. doi: 10.1080/13611267.2016.1170556
21. *Korthagen, F.A.J.* The gap between research and practice revisited // *Educational Research and Evaluation*. 2007. Vol. 13. P. 303–310.
22. *Nasser-Abu Alhija, F., Fresko, B.* Socialization of new teachers: does induction matter? // *Teaching & teacher education*. 2010. Vol. 26 (8). P. 1592–1597.
23. *Rippon, J.H., Martin, M.* What makes a good induction supporter? // *Teaching & teacher education*. 2006. Vol. 22 (1). P. 84–99.
24. *Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F.* Teachers, schools and academic achievement // *Econometrica*. 2005. Vol. 73(2). P. 417–458.
25. *Roberson, S. and Roberson, R.* The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers // *Clearing house*. 2009. Vol. 82 (3). P. 113–118.
26. *Schatz-Oppenheimer O.* Being a mentor: novice teachers’ mentors’ conceptions of mentoring prior to training // *Professional Development in Education*. 2016. doi: 10.1080/19415257.2016.1152591
27. *Schmidt M.* Mentoring and being mentored: the story of a novice music teacher’s success // *Teaching & Teacher Education*. 2008. Vol. 24. P. 635–648.
28. *Seok K. and Berliner D.C.* Characteristics of teacher induction programs and turnover rates of beginning teachers // *The teacher educator*. 2012. Vol. 47 (4). P. 268–282.
29. *Stanulis, R.N., Little, S., Wibbens, E.* Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers’ learning to lead classroom discussions // *Teaching & teacher education*. 2012. Vol. 28. P. 32–43.
30. *Trubowitz, S., Robins, P.M.* The good teacher mentor: setting the standard for support and success [Электронный ресурс]. New York, NY: Teachers College Press, 2003. URL: <http://bookfi.net/book/1130973> (дата обращения: 13.12.2016).

Role of Mentoring System in Professional Development of Entry-Level Teachers

Arzhanykh E.V.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
arzhanyhev@mgppu.ru

The system of mentoring permits to eliminate the "gap" between the theoretical knowledge received by novice teachers during their university studies and the required qualification characteristics (described in the Russian Professional Standard for Teachers). This article presents the research data on the role of the system of mentoring in the professional development of young general education teachers. The data was obtained through a survey of entry-level and experienced teachers (490 participants) conducted in 6 regions of the Russian Federation in May-June 2016. According to the survey, most of the young professionals admit that more experienced colleagues can teach them a lot, but more than half of novice teachers believe that they "are often not up to date with current trends in pedagogy", and individual mentor assistance is not considered by novice teachers as a preferred form of professional development. The results of the survey showed that at present the institute of mentoring in the professional development has more importance for experienced teachers than for their young colleagues.

Keywords: Mentoring, young teachers, experienced teachers, pedagogy.

References

1. Voronin A.S. Slovar' terminov po obshchei i sotsial'noi pedagogike [Dictionary of terms of general and social pedagogy]. Ekaterinburg, GOU VPO UGTU–UPI Publ., 2006. 135 p.
2. Kruglova I.V. Nastavnichestvo v povyshenii professional'noi kompetentnosti molodogo uchitelya [Mentoring to enhance professional competence of novice teachers]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2007, no. 9, pp. 53–59.
3. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 41–57.
4. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s s professional'nykh standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [The requirements for the modernization of basic professional education program (BPEP) of teachers training in accordance with the Professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teachers training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105–126.
5. Labunskaya N.L. (eds.), Nastavnichestvo kak institut professional'nogo stanovleniya molodykh pedagogov: opisaniye sistemy raboty [Mentoring as the Institute of professional development of beginning teachers: description of system work]. Novokuznetsk: «GBOU SPO KuzTsiD» Publ., 2015. 89 p.
6. Neprokina I.V., Pchelintseva T.S. Pedagogicheskoe soprovozhdeniye professional'noi deyatel'nosti molodykh pedagogov v shkole [Pedagogical support of professional activities for young teachers in the school] *Pedagogika sovremennosti [Modern pedagogy]*, 2015, no. 2, pp. 56–59.
7. Pinskaya M.A., Ponomareva A.A., Kosaretskii S.G. Professional'noe razvitiye i podgotovka molodykh uchitelei v Rossii [Professional Development and Training for Young Teachers in Russia]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies. Moscow]*, 2016, no. 2, pp. 100–124.

For citation:

Arzhanykh E.V. Role of Mentoring System in Professional Development of Entry-Level Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 27–37. doi: 10.17759/pse.2017220405 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Arzhanykh Elena Vladimirovna, Head of information and analytical department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: arzhanyhev@mgppu.ru

8. Agranovich M.L. (eds.), Rossiiskie uchitelya v svete issledovatel'skikh dannyykh: kol. monogr. [Russian teachers in view of research data]. Moscow: Vysshei shkoly ekonomiki Publ., 2016. 313 p.
9. Svetonosova L.G. Professionalizm kak sostavlyayushchaya pedagogicheskoi kul'tury nachinayushchego uchitelya [Professionalism as a component of pedagogical culture of the beginning teacher]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo institute [Messenger of Shadrinsk state teacher training university]*, 2015, no. 2, pp. 49–54.
10. Urmina I.A., Gorelova N.N. Nastavnichestvo, ego znachenie v istorii i sovremennosti [Mentoring, its importance in history and the present]. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya [Social policy and sociology]*, 2010, no. 7, pp. 85–94.
11. Khamidulina N.A. «Vkhozhdenie» v professiyu uchitelya: rossiiskii i zarubezhnyi opyt [The “entry” into the profession of teaching: Russian and foreign experience]. *Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera [Proceedings of the Conference of the scientific-publishing center «Sociosphere»]*, 2014, no. 12, pp. 53–55.
12. Sharygina Yu.R. Nastavnichestvo v dostizhenii professional'noi kompetentnosti molodogo spetsialista [Mentoring in intern's achieving of professional competency]. *Trud i sotsial'nye otnosheniya [Labour and social relations]*, 2015, no. 5, pp. 101–113.
13. Ambrosetti A., Dekkers J. The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships [Elektronnyi resurs]. *Australian Journal of Teacher Education*, 2010. Vol. 35(6). URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3> (Accessed: 13.12.2016).
14. Athanases S.Z., Abrams J., Jack G., Johnson V., Kwock S., Mccurdy J., SUZI Riley S., Totaro S. Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *J. Curriculum Studies*, 2008. Vol. 40, no. 6, pp. 743–770.
15. Beverly K., Sharon J.E. Love 'Em or Lose Em: Getting Good People to Stay. San Francisco: BerrettKoehler Publishers, Inc., 2005, p. 117.
16. DeCesare D., Workman S., McClelland A. How do school districts mentor new teachers? (REL 2016–125). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central, 2016. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> (Accessed: 03.11.2016).
17. Fransson G. Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 33, no. 4. November 2010, pp. 375–390.
18. Gold Y. Beginning teacher support. In Sikula J. (eds.), *Handbook of research in teacher education* (2nd ed.). New York: Simon & Schuster Macmillan, 1999, pp. 458–594.
19. Ingersoll R. M. Beginning teacher induction: What the data tell us. Induction is an education reform whose time has come. [Elektronnyi resurs]. *Phi Delta Kappan*, 2012. V. 93, no. 8, pp 47–51. URL: <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47> (Accessed: 06.12.2016).
20. Irby B.J., Boswell J. Historical Print Context of the Term, “Mentoring”. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2016. Vol. 24:1, pp. 1–7, doi: 10.1080/13611267.2016.1170556
21. Korthagen F.A.J. The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 2007. Vol. 13, pp. 303–310.
22. Nasser-Abu Alhija F., Fresko B. Socialization of new teachers: does induction matter? *Teaching & teacher education*, 2010. Vol. 26 (8), pp. 1592–1597.
23. Rippon, J.H., Martin, M. What makes a good induction supporter? *Teaching & teacher education*, 2006. Vol. 22 (1), pp. 84–99.
24. Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F. Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 2005. Vol. 73(2), pp. 417–458.
25. Roberson S., Roberson R. The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *Clearing house*, 2009. Vol.82 (3), pp. 113–118.
26. Schatz-Oppeneheimer O. Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 2016. doi: 10.1080/19415257.2016.1152591
27. Schmidt M. Mentoring and being mentored: the story of a novice music teacher's success. *Teaching & Teacher Education*, 2008. Vol. 24, pp. 635–648.
28. Seok K. and Berliner D.C. Characteristics of teacher induction programs and turnover rates of beginning teachers. *The teacher educator*, 2012. Vol. 47 (4), pp. 268–282.
29. Stanulis R.N., Little S., Wibbens E. Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching & teacher education*, 2012. Vol. 28, pp. 32–43.
30. Trubowitz S., Robins P.M. The good teacher mentor: setting the standard for support and success [Elektronnyi resurs]. New York, NY: Teachers College Press. 2003.. URL: <http://bookfi.net/book/1130973> (Accessed: 13.12.2016).