

УДК: 37

DOI: 10.25629/НС.2023.07.10

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ В ФОРМЕ «УЧИТЕЛЬ-УЧИТЕЛЬ»

Булат Р.Е.¹, Байчорова Х.С.²

¹Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

²Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва

АННОТАЦИЯ

Авторами статьи на основании обзора научных исследований и собственного констатирующего эксперимента подтверждается, что к моменту начала мероприятий Года педагога и наставника дефицит способных и мотивированных к процессу и результату наставничества педагогических работников из числа соответствующих формализованным требованиям определяет превращение наставничества в формальность, при которой нивелируется заинтересованность наставляемого. При этом авторы приходят к вводу, что повышение статуса педагогических работников до категории «педагог-наставник» не принесёт ожидаемого повышения эффективности, если не будут разработаны чёткие и понятные им требования к осуществлению наставнической деятельности, к критериям её оценки и к стимулированию их труда. Уточнение требований к «наставнику», а также границ, содержания, условий осуществления, места и роли «наставничества педагогических работников» и «наставничества обучающихся» в реальной профессиональной педагогической деятельности позволит перенести акцент с формализованных процедур на содержательные вопросы наставничества. Конкретизация сути и содержания наставничества в форме «учитель-учитель» может стать внешним импульсом для самоорганизации личностных структур сознания педагогических работников как источника и механизма самоорганизуемого творчества.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

наставничество, педагогические работники, форма «учитель-учитель».

ВВЕДЕНИЕ

Проблема текучести кадров среди начинающих учителей общеобразовательных организаций остаётся актуальной во многих странах мира. Результаты научных исследований отечественных учёных-педагогов [1, 2, 22, 24, 25] во многом коррелируют со статистикой, представленной в зарубежных публикациях [26, 28]. А.П. Чернявская и Л.Н. Данилова, исследуя причины увольнения начинающих учителей во всех странах, в числе «главных» из них отмечают: дефицит профессионального опыта; высокую нагрузку; дефиците уважения со стороны общества; непрерывных изменений; поведении обучающихся; внешнем надзоре за образовательным процессом; низких зарплатах; культурной и профессиональной изоляции; недостатке возможностей для карьерного роста [23].

Многие исследователи причины сложившейся ситуации видят в том, что административные подходы разрешения кадровых проблем строятся на формализации, технологизации, регламентации и программировании процесса адаптации молодых учителей [2, 5, 18, 19, 22, 24]. По нашему мнению, это является следствием того, что за основу плана адаптации педагогических работников выбирается апробированная во многих других сферах деятельности модель профессионального развития «на рабочем месте». В результате в план адаптации, чаще всего включаются три основных составляющих:

освоение дополнительной образовательной программы повышения квалификации (ДОП ПК);

участие в работе профессиональных и общественных сообществ, методических объединениях;

наставничество.

По всей вероятности, вследствие этого сложилась тенденция к тому, что дальнейшее планирование наставнической деятельности стало включать в себя все три вышеназванных составляющих плана адаптации начинающих учителей. Так, например, в наставническую деятельность стало включаться совместное с наставляемым участие в мероприятиях и кураторство над освоением им ДОП повышения квалификации. В результате это привело к расплывчатости границ самого понятия наставничество [4, 9, 10, 13, 15, 18, 22, 24].

По нашему мнению, наставничество является важным, но не единственным элементом системы профессиональной адаптации начинающих учителей. Поэтому наставничество педагогических работников необходимо рассматривать как подсистему целостной системы профессиональной адаптации начинающих учителей во взаимодействии с другими подсистемами, а не пытаться все остальные подсистемы этой системы интегрировать в границы подсистемы наставничества [1, 5, 12, 15, 19, 24].

С другой стороны, наставничество является не только подсистемой системы профессиональной адаптации начинающих учителей. Наставничество – подсистема и других более крупных систем. Например, наставничество является подсистемой системы учебно-методической работы общеобразовательной организации и, в то же время – подсистемой системы профессионального роста самих наставников. Поэтому наша позиция состоит в том, что наставничество – это ещё и процесс роста мудрости самого наставника в период добровольной, активной и результативной апробации наставляемым его опыта при решении новых профессиональных задач [4].

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Из широкого спектра определений понятия «наставничество», применительно к его форме «учитель-учитель» [12], мы придерживаемся тех, в которых акцент делается на личностном аспекте взаимодействия в этой системе. Так, например, Л.Н. Нугуманова и Т.В. Яковенко в определении понятия «наставничество» подчёркивают значимость неформального взаимообогащающего общения: *«Наставничество – это универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнёрстве»* [10].

В своих трудах Е.Н. Фомин определяет наставничество как «лично ориентированный педагогический процесс» [21]. Поэтому мы разделяем его точку зрения также, как и понятия «наставничество» и «кураторство», смысл которых подвергается смешению при попытке рассуждать о коллективных [17] или групповых [8] формах и типах наставничества. В связи с этим следует подчеркнуть, что важной характеристикой системы наставничества является то, что она носит *«точечный, индивидуализированный и персонализированный характер, ориентирована на конкретного педагога и призвана решать в первую очередь его личностные, профессиональные и социальные проблемы, имеет гибкую структуру учета особенностей преодоления затруднений наставляемого и интенсивность решения тех или иных запросов (наставник и наставляемый самостоятельно решают, сколько времени потратить на изучение тех или иных вопросов и какая глубина их проработки нужна)»* [7].

При этом, бесспорно, не только то, что личностное принятие наставляемым профессии является важнейшим результатом наставничества, но и то, что наставничество влияет на развитие личности наставляемого в целом. Однако задача наставника ограничивается помощью в достижении профессиональной цели, а не общим развитием наставляемого. Поэтому мы не согласны и с «перегибами» в этом вопросе, например, выражающимися в *«обязательном знакомстве наставника с семьей наставляемого»* [8].

По нашему мнению, опыт и знания наставника, относительно которых строятся отношения наставничества, должны ограничиваться профессиональной тематикой. Поэтому попытки влияния на личную жизнь наставляемого, его внепрофессиональные интересы мы считаем выходом за границы наставничества в форме «учитель-учитель».

Вместе с тем, личностная ориентированность наставничества подразумевает и то, что это не объект-субъектные, а субъект-субъектные отношения. Поэтому мы считаем, что формализация процесса наставничества приведёт к потере внутреннего содержания наставника и наставляемого, их *неформального взаимообогащающего общения*.

Процессы учёта, контроля и отчётности станут преобладать над содержательной стороной, которая была изначально выбрана целью активизации наставничества. Так, Ю.А. Сеичева в своих Методических рекомендациях «Об организации наставничества в школе» первой обязанностью наставника определяет: «*составить в течение 5 рабочих дней с начала срока наставничества индивидуальный план обучения на год*» [17]. Там же указывается, что «*не позднее 5 рабочих дней со дня завершения периода наставничества наставник готовит отзыв об итогах выполнения наставляемым индивидуального плана обучения с последующим представлением на утверждение руководителю образовательной организации*» [17]. Другими словами, предлагается подталкивать наставника к сосредоточенности на отчётных документах, а не к *неформальному взаимообогащающему общению*.

Причинами формализации наставничества могут быть не только административные тенденции, но и отсутствие готовности и профессионального мастерства у самого наставника. Превращение наставничества из эффективной кадровой технологии в формальность, когда нет заинтересованности в судьбе подопечного и в результатах своего труда на поприще наставника, отмечают и А.М. Романченко и М. К. Романченко [16]. Следствием отсутствия такой заинтересованности становится сосредоточенность наставника на отчётных документах.

Парадокс заключается в том, что тенденция к формализации наставничества вполне сможет коррелировать с известным мнением К.Д. Ушинского в том, что существует прямая зависимость профессиональной адаптации личности от уровня педагогического мастерства и знаний наставника [20]. Так, мастерство и знания наставника в составлении отчётных документов несомненно будет способствовать статистике положительных результатов профессиональной адаптации наставляемого.

Поэтому мы поддерживаем официальную точку зрения в том, что в самом начале реализации наставнической программы обговариваются и принимаются обеими сторонами некие правила-договоренности, которые являются основой организации взаимодействия пары «наставник-наставляемый» [7, 12, 14]. Данное подчёркивает значимость принципов индивидуальности, добровольности и готовности к работе по предложенной программе.

При этом многие авторы отмечают, что вопрос готовности/неготовности к наставничеству самих начинающих педагогов в последние годы значительно актуализировался. Так, по мнению В.В. Туляковой, молодые педагоги чаще не настроены «трепетно вслушиваться в слова педагогического гуру» [19]. Одной из причин неготовности молодого специалиста принимать помощь наставника она отмечает «высокую степень социализированности молодежи в социальных сетях и недостаточную социализацию в коллективе» [19].

Среди причин отторжения начинающего педагога П.Н. Осипов, И.И. Ирismetова и А.И. Ирismetов отмечают «чрезмерное внимание к молодому специалисту в форме замечаний и рекомендаций по различным вопросам» [11]. Недостаточный уровень удовлетворенности начинающих учителей от взаимодействия с наставником отмечает и Т.В. Гаврутенко, *добавляя при этом к причинам низкой эффективности наставничества «недостаточный уровень мотивации к профессиональному развитию»* [6] самих начинающих педагогов.

ЭМПИРИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОЛУЧЕННЫХ ДАННЫХ

Поэтому с целью подтверждения/опровержения казусов и противоречий наставничества, выявленных в работах других исследователей и приведённых нами в обзорной части статьи,

мы провели собственный констатирующий эксперимент по установлению фактического состояния процесса наставничества педагогических работников общеобразовательных организаций и причин его низкой эффективности.

Наши исследования в данном направлении включили организацию констатирующего эксперимента и проведения опроса 103 начинающих педагогических работников, имеющих педагогический стаж в должности учителя не более пяти лет. Констатирующий эксперимент проводился с применением информационно-коммуникативных технологий в виде опроса по разработанной анкете, имеющей закрытые и открытые вопросы. Удалённость опроса обеспечивалась на основе платформы «Google forms» [27].

Опрос проводился до начала реализации мероприятий Года педагога и наставника (февраль 2023 года) [14]. Поэтому в дальнейшем мы планируем проанализировать динамику полученных данных после завершения мероприятий 2023 года.

Первичная обработка полученных данных показала, что возраст принявших участие в опросе респондентов соответствовал нашим ожиданиям (рисунок 1).

103 ответа

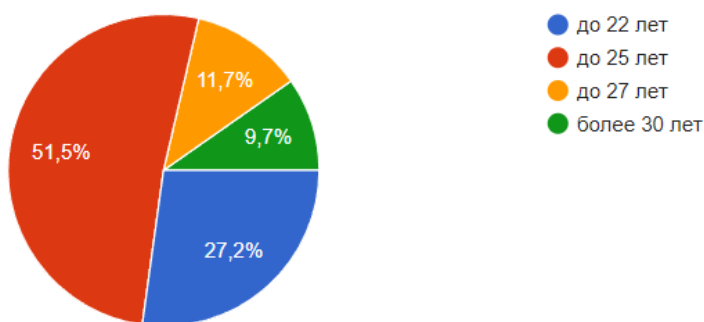


Рисунок 1 – Возрастное распределение респондентов

В опросе приняли участие педагогические работники, возраст которых более чем 90 % – до 30 лет. Уровень образования респондентов в основном – высшее (78,6 % от 103 опрошенных). Ещё 20,4 % опрошенных имеют среднее профессиональное образование.

Стаж работы у принявших участие в опросе составил: до года – 23,3 % (24 респондента), от года до трёх лет 42,7 % (44 респондента), от трёх до 5 лет 34 % (35 респондентов) (рисунок 2).

103 ответа

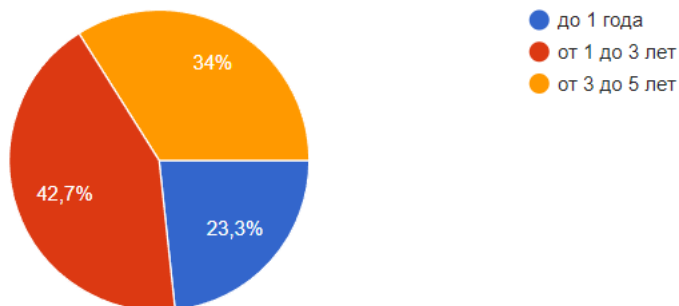


Рисунок 2 – Распределение респондентов по стажу в общеобразовательной организации

Из данных, полученных в результате опроса, мы выявили, что 12,6 % респондентов разочаровались в выборе профессии с точки зрения самореализации, а ещё 34 % опрошенных склонны больше к такому мнению, чем к обратному. Поэтому вполне закономерными стали результаты опроса в том, что 63,1 % респондентов регулярно задумывается о смене места работы. При этом 73,7 % опрошенных указали на то, что у их коллег часто возникают мысли о смене работы.

Поэтому нами были исследованы вопросы, касающиеся процесса профессиональной адаптации учителей, имеющих педагогический стаж в должности учителя не более 5 лет. Анализ данных показал, что, по мнению 71,9 % опрошенных, их профессиональная адаптация в общеобразовательной организации продолжается более 6 месяцев. Данное свидетельствует о том, что лишь 28 % выпускников образовательных организаций по 44.00.00 способны адаптироваться к реалиям профессиональной деятельности до 6 месяцев. При этом лишь 7,8 % опрошенных считают, что потенциал в сокращении срока их адаптации на должности был исчерпан полностью, т.е. 92,2 % опрошенных допускают наличие возможностей повышения эффективности процесса адаптации.

Наряду с этим 73,8 % опрошенных испытывают затруднения в своей профессиональной деятельности, а 65 % респондентов ответили, что испытывают дискомфорт в ходе работы с детьми или с коллегами. 33 % из числа всех опрошенных считают уровень своей адаптации к профессиональной деятельности низким.

Анализируя причины приведённых данных, следует отметить, что, судя по ответам, у 14 респондентов (13,6 % от общего числа опрошенных) наставник не был назначен. Поэтому ответы этой категории опрошенных мы не учитывали при дальнейшей обработке результатов опроса.

Дальнейший анализ данных 89 респондентов показал, что формализм в действиях наставника присутствовал в 76 случаях. В целом на формализм при организации наставничества указали 85,4 % опрошенных.

При этом 56 человек (62,9 %) опрошенных утверждают, что наставническая деятельность никак не повлияла на процесс их профессиональной адаптации. Более того, ещё 14 человек (15,7 %) опрошенных указало на то, что наставник замедлил их профессиональную адаптацию.

Отсутствие действительной поддержки от своего наставника отметили 83,2 % респондентов (74 человека). При этом 60,2 % (62 человека) указали на то, наставник ограничивался контролем и выявлением недостатков, 72,8 % (75 человек) – на то, что помощь наставника оказывается эпизодически, только по просьбе наставляемого.

Вместе с тем среди причин такой ситуации личную неготовность к принятию помощи наставника указали 23,3 % опрошенных. Отсутствие у наставника достаточной компетентности в решении проблем молодого специалиста отметили 66,9 % опрошенных.

ОБСУЖДЕНИЕ

Теоретические основы, выявленные исследователями противоречия, казусы и недостатки реализации современных форм наставничества, а также наши собственные эмпирические данные позволили нам сформулировать главный вывод в том, системообразующим фактором системы наставничества является её цель. Прежде, чем решать накопившиеся вопросы о законности, нормировании, стимулировании, статусности, функционале, ответственности наставничества, необходимо уточнить его цель. Другими словами, необходимо спланировать желаемый результат наставничества и критерии его оценивания.

Проблема лежит в плоскости между качественно-количественным оцениванием выполнения плана мероприятий наставничества, которые провёл наставник с наставляемым, и оцениванием реальной готовности наставляемого к самостоятельному решению профессиональных задач. При этом следует отметить, что ни один из этих критериев не является гарантом реальных значений оценки качества деятельности наставника.

Следует отметить и о возможности выполнения наставником всех мероприятий, не прикладывая усилий или не обладая требуемым опытом, а поэтому не получить результат в достижении готовности наставляемого к самостоятельному решению профессиональных задач. С другой стороны, возможность игнорирования мероприятий плана, но получить стабильный результат в достижении готовности наставляемого к самостоятельному решению профессиональных задач за счёт мудрости, мастерства и максимума усилий по передаче реально имеющегося опыта.

Однако возможно и третье: можно выполнить все мероприятия, приложить максимум усилий по передаче реально имеющегося опыта, но так и не получить результат в достижении готовности наставляемого к самостоятельному решению профессиональных задач.

Приведённые выше соотношения готовности/неготовности наставника/наставляемого с возможными результатами наставничества нами были оформлены схематично (рисунок 3).

		Наставляемый	
		Готов	Не готов
Наставник	Готов	План наставничества формально выполнен или не выполнен ↓ Результат достигнут	План наставничества формально выполнен ↓ Результат не достигнут
	Не готов	План наставничества формально выполнен ↓ Результат не достигнут	План наставничества формально выполнен или не выполнен ↓ Результат не достигнут

Рисунок 3 – Корреляция между результатами взаимодействия наставника и наставляемого и их готовностью к наставнической деятельности

В результате переосмысления данных, приведённых на схеме, мы считаем правомерным применение концепции самоорганизуемой педагогической деятельности С.В. Кульневича [3]. При этом, применительно к наставнической деятельности (концепция самоорганизуемой наставнической деятельности), её основная мысль должна быть преобразована в идею о формировании личностных структур сознания наставляемых и наставников как источника и механизма самоорганизуемого творчества [3].

Наставник творчески реализует свою деятельность, руководствуясь «подсказками» особым образом организованного сознания. Эта идея базируется на синергетической трактовке понятия «самореализация», которая подразумевает способность системы к самопреобразованию в новое качество, т.е. к саморазвитию [3].

В роли системы может выступать и сознание наставника (наставляемого), и сам процесс наставничества. Одно из главных условий актуализации этой способности – состояние неустойчивости ситуации (кризиса) [3].

Один из главных законов самоорганизации – закон развития самоорганизующихся систем. Согласно этому закону, становление более сильной новой системы происходит в условиях её открытости, пребывания в кризисном (или бифуркационном) состоянии, характеризующимся неустойчивостью, неравновесностью, нелинейностью. В этих условиях новая структура должна «выжить», обрести необходимую устойчивость [3].

При определённой организации взаимодействия сознание обращается не к значению передаваемого опыта, а занимается поиском его смысла, установлением причинно-следственных и интуитивных связей, т.е. осуществляет самоорганизацию методологической культуры.

ВЫВОДЫ

Таким образом, исследование проблем и перспектив наставничества начинающих учителей в образовании показало, что:

дефицит способных и мотивированных к процессу и результату наставничества педагогических работников из числа соответствующих формализованным требованиям преопределяет превращение наставничества в формальность, при которой нивелируется заинтересованность наставляемого;

повышение статуса педагогических работников до категории «педагог-наставник» не принесёт ожидаемого повышения эффективности, если не будут разработаны чёткие и понятные им требования к осуществлению наставнической деятельности, к критериям её оценки и к стимулированию их труда;

уточнение требований к «наставнику», а также границ, содержания, условий осуществления, места и роли «наставничества педагогических работников» и «наставничества обучающихся» в реальной профессиональной педагогической деятельности позволит перенести акцент с формализованных процедур на содержательные вопросы наставничества.

уточнение сути и содержания наставничества в форме «учитель-учитель» может стать внешним импульсом для самоорганизации личностных структур сознания педагогических работников как источника и механизма самоорганизуемого творчества.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Батышев А.С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. М.: Высшая школа. 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. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 23.04.2023).
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания учебное пособие / Под общей редакцией Е.В. Бондаревской. Москва-Ростов-н-Дону: Творческий центр "Учитель", 1999. 560 с.
4. Булат Р.Е., Строчкая 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.
5. Вершловский С.Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Советская педагогика. 2015. № 4. С. 76-84.
6. Гаврутенко Т.В. Система наставничества педагогических работников образовательных организаций Алтайского края // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы XIII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого – педагога, академика В.А. Сластёнина, Москва, 22-23 сентября 2022 года. Ярославль: Некоммерческое партнерство "Международная академия наук педагогического образования", 2022. С. 8-12. EDN COIPSW.
7. Методические рекомендации для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников (Письмо Минпросвещения России N АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ N 657 от 21.12.2021 «О направлении Методических рекомендаций»).
8. 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.
9. Наставничество педагогических работников в образовательных организациях. URL: https://vk.com/club216050638?w=wall-216050638_981 (дата обращения: 23.04.2023).
10. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы / авт.-сост. Л.Н. Нугуманова, Т.В. Яковенко. 2-е издание, доп., перераб. Казань: ИРО РТ, 2020. 51 с.

11. Осипов П.Н. Возрождение наставничества – веление времени / П.Н. Осипов, И.И. Ирисметова, А.И. Ирисметов // 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 UWNESCU.

12. Письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 N МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися»). URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-23012020-n-mr-4202-o-napravlenii/> (дата обращения: 07.03.2023).

13. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 N Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися».

14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 февраля 2023 г. № 399-р «Об утверждении плана основных мероприятий по проведению в Российской Федерации Года педагога и наставника».

15. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 N 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года».

16. Романченко А.М. Подход к вопросу наставничества в среднем профессиональном образовании / А.М. Романченко, М.К. Романченко // Среднее профессиональное образование. 2020. № 10(302). С. 55-57. EDN CEZEJB.

17. Сеничева Ю.А. Методические рекомендации «Об организации наставничества в школе». Владивосток: ГАУ ДПО ПК ИРО. 2020. 34 с.

18. Стукалова О.В. Культурно-творческое развитие и профессиональное становление будущих специалистов в сфере культуры и искусства: Монография. М.: Издательство «ИХО РАО», 2011. – 280 с.

19. Тулякова В.В. Риски организации наставничества в школе // Молодой ученый. 2020. № 24 (314). С. 435-437. URL: <https://moluch.ru/archive/314/71698/> (дата обращения: 07.03.2023).

20. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания. М.: Изд-во УРАО, 2002. 512 с.

21. Фомин Е.Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста // Среднее профессиональное образование. 2012. №7. С. 6-8.

22. Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6, № 4/

23. 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.

24. Шилова О.Н., Ермолаева М.Г., Ахтиева Г.Р. Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей // Человек и образование. 2018. № 4 (57)

25. 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.

26. 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.

27. Наставничество педагогических работников в образовательных организациях. https://docs.google.com/forms/d/1aXDJA93M3tSUAXgwu6o6i9kYMkSOjr_80ddBxo3PBDI/-edit#responses.

28. 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.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF MENTORING IN GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE FORM “TEACHER-TEACHER”

Bulat R.E.¹, Baichorova H.S.²

¹Leningrad State University named after A.S. Pushkin

²Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khruleva

ABSTRACT

The authors of the article, on the basis of a review of scientific research and their own ascertaining experiment, confirm that by the time the Year of the Teacher and Mentor events begin, the shortage of teachers capable and motivated for the process and result of mentoring from among those who meet formalized requirements predetermines the transformation of mentoring into a formality in which interest is leveled. instructed. At the same time, the authors come to the conclusion that raising the status of teaching staff to the category of “teacher-mentor” will not bring the expected increase in efficiency if clear and understandable requirements for the implementation of mentoring activities, criteria for its evaluation and stimulation of their work are not developed. Clarification of the requirements for a “mentor”, as well as the boundaries, content, conditions for implementation, the place and role of “mentoring teachers” and “mentoring students” in real professional pedagogical activity, will shift the focus from formalized procedures to substantive issues of mentoring. The concretization of the essence and content of mentoring in the form of “teacher-teacher” can become an external impulse for the self-organization of the personal structures of the consciousness of pedagogical workers as a source and mechanism of self-organized creativity.

KEYWORDS

mentoring, teaching staff, the form of “teacher-teacher”.