Комитет по образованию Санкт-Петербурга

Санкт-Петербургская академия постдипломного

педагогического образования

Кафедра педагогики и андрагогики

**Аналитический отчет**

**«Изучение качества работы образовательных организаций**

**с молодыми педагогами»**

**Авторский коллектив:**

Д.пед.н., доц. А.Н.Шевелев

(научный руководитель проекта, ответственный редактор,

соавтор разделов 1 - 3);

Д.пед.н., доц. О.Б.Даутова (раздел 2);

Д.пед.н., проф. О.Н.Шилова (раздел 2);

Д.пед.н., доц. Е.Ю.Игнатьева (раздел 2);

К.пед.н., доц. Т.В.Щербова (раздел 2);

К.пед.н., доц. М.Г.Ермолаева (раздел 3);

К.пед.н. доц. Н.Н.Кузина (раздел 1);

К.пед.н., доц. В.Ю.Смольников (раздел 1);

Ст.преп. Г.Р.Ахтиева (раздел 3)

Санкт-Петербург

2018

**Оглавление**

**Введение: актуальность развития системы сопровождения молодых петербургских учителей… 4 -15**

**Раздел 1. Молодой учитель современного Петербурга: социально-профессиональная характеристика…………. 16 - 67**

1.1.Характеристика выборки………………………………………….. 16 - 24

1.2.Основные профессиональные трудности в деятельности молодых петербургских педагогов………………………………………………. 24 - 33

1.3.Собственная профессиональная готовность в оценке молодых петербургских учителей……………………………………………….. 33 - 37

1.4. Идеал учителя в представлении молодых петербургских педагогов

……………………………………………………………………………..37 - 39

1.5.Профессиональные дефициты молодых петербургских учителей 39 - 42

1.6.Молодые петербургские учителя о перспективах наставничества и сопровождения……………………………………………………………. 42 - 47

1.7.Молодой петербургский учитель: некоторые черты типологического портрета…………………………………………………………………… 47 - 48

1.8. Молодые петербургские учителя: типологический портрет на основе биографического интервью ………………………………………………48 – 67

**Раздел 2. Роль руководства образовательной организации в сопровождении молодого педагога………………………... 68 - 129**

2.1 Нормативно-правовое обеспечение руководства сопровождением молодого педагога образовательной организации и система сопровождения молодых специалистов в бизнесе ………………………………………..68 – 78

2.2. Общая характеристика представлений школьной администрации о проблеме сопровождения молодых петербургских учителей (по данным анкетного опроса)……………………………………………………….. 78 - 90

2.3.Действующие в Петербурге модели сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов ………………………………………90 – 98

2.4. Мнения руководства петербургских школ о ситуации с молодыми педагогами и их сопровождением ……………………………………98 - 104

2.5. Основные понятия и критерии результативности процесса сопровождения профессионального становления молодых учителей: теоретические аспекты и анализ петербургской практики …………..104 – 128

**Раздел 3. Наставничество как актуальное направление сопровождения молодых учителей петербургской школы**

**……………………………………………………………….…129 - 163**

3.1.Постановка проблемы наставничества молодых учителей….…129 - 134

3.2.Осознание опытными петербургскими педагогами миссии и смыслов наставничества… ………………………………………………………134 - 136

3.3.Вариативные системы наставничества, представленные в петербургской школе…………………………………………………………………….136 - 138

3.4.Понимание опытными педагогами требований и ожиданий от деятельности наставников, актуальные для них роли и функции наставников……………………………………………………………..138 - 143

3.5.Критерии эффективного наставничества…………………………...143 - 147

3.6.Проблемы и риски наставничества, возможности их

разрешения………………………………………………………………...147 -154

3.7. Менторинг: система сопровождения начинающих учителей в Австрии………………………………………………………………….154 - 163

**Заключение… ………………………………………………164 - 181**

**Введение:**

**актуальность развития системы сопровождения**

**молодых петербургских учителей**

По данным Комитета по образованию Санкт-Петербурга за 2017 год, среди 78 тысяч петербургских педагогов 29 тысяч – учителя, из которых 22% - молодые педагоги в возрасте до 35 лет. Средний возраст петербургских учителей при этом составляет 47 лет, дошкольных педагогов – 40 лет. Ежегодно в школы города приходить работать около 800 молодых учителей, что делает актуальной задачу их удержания в профессии и интеграции в нее.

Социальная поддержка городом молодых учителей включает 2-летнюю выплату надбавок к зарплате, 3-летнюю 50% компенсацию транспортных расходов и общее для всех педагогов право раз в 5 лет на денежную компенсацию отдыха и оздоровления. Ежегодно горд предоставляет право 10 – 50 педагогам, в том числе и молодым, на льготное жилищное ипотечное кредитование (жилищный сертификат).

В Ассоциацию молодых специалистов при губернаторе Петербурга входят и молодые учителя. В районах города при ИМЦ создаются общественные сообщества и центры поддержки молодых педагогов с целью вовлечь в интересную молодому специалисту деятельность. Созданный при Педагогическом колледже № 8 Центр поддержки молодых педагогов «Про-движение» после окончания эксперимента планируют превратить в городской центр.

Для молодых учителей в районах и на городском уровне выстроена система профессиональных конкурсов «Педагогический дебют», которые позволяют выявить наиболее одаренных молодых профессионалов. Это один из шести таких конкурсов для разных категорий педагогов (Педагогические надежды, ПНПО, Сердце отдаю детям, За нравственный подвиг учителя, конкурсы среди педагогов-психологов, педагогов-воспитателей, преподавателей СПО и мастеров НПО и СПО, руководителей ОО). Победителям вручаются денежные премии (в Петербурге 30 лучших учителей и 10 руководителей школ получают каждый по 200 тыс. рублей, 40 лучших классных руководителей, 10 преподавателей СПО и 10 мастеров НПО по 100 тыс. рублей). Но общая идеология конкурсного движения подразумевает и декларирует, что важна не победа сама по себе, а тот профессиональный рост педагога, который происходит в процессе участия в конкурсе.

В 2017 году из 6-ти федеральных российских конкурсов в 5-ти петербургские учителя стали первыми. Характерно, что на общероссийском конкурсе молодых учителей «Педагогические надежды» допускаются конкурсанты со стажем до 5 лет, в то время как традиционное восприятие молодого специалиста – это стаж не более 3 лет. Эффектами конкурсной системы являются то, что это реальное повышение квалификации (предварительные семинары и последующее распространение собственной авторской педагогической системы, общение конкурсантов разных лет, наставничество опытных конкурсантов по подготовке тех, кому конкурс еще предстоит), вступление в профессиональное элитное сообщество.

Примерно такие же системы сопровождения молодых педагогов можно увидеть и в других регионах России, разниться в них будут статистика и масштабы. Не умаляя значимости и эффектов проделываемой в этом направлении работы, хотелось бы обозначить и проблемные поля, о которых все чаще пишут по теме «Сопровождение молодого педагога в современной России».

Недостаточное обновление педагогического корпуса, рост среднего возраста работающих учителей (50-55 лет), возрастание доли педагогов пенсионного возраста (около 20%) при соответствующем недостатке педагогов в возрасте до 30 лет (не более 15 %), доминирование школ, в которых работает не более 1-2 молодых педагогов – такими чертами характеризовали отечественное школьное образование к началу 2010-х годов. На этом фоне покидание школы до 70% молодых педагогов в течение первых трех лет работы выглядело катастрофичным. Диагностировался конфликт учительских поколений, когда одной из главных причин ухода молодых учителей становилось «неприятие их старшими поколениями учителей».

Российское педагогическое образование готовило либо педагогов-предметников, либо бакалавров и магистров образования, квалификация которых могла быть легко приложима в непедагогических сферах. Учительские вакансии в российских школах были заняты педагогами старших возрастов, которые не могли, в силу невысоких зарплат и пенсий, покинуть профессию, продолжая и по достижении пенсионного возраста работать свыше одной ставки. Создавалась парадоксальная ситуация, когда учреждения педагогического образования выпускали примерно в 2 раза больше специалистов, чем могла принять система образования, заставляя остальных искать приложения в других профессиях. Популярность учительской профессии снижалась среди старшекурсников, студентов с высокой академической успеваемостью, студентов-юношей. Да и трудно представить популярной профессию, в которой придется проработать 25 – 30 лет вне каких-либо привлекательных социальных перспектив (материального обеспечения, высокой пенсии, жилья).

Неизбежно возникает вопрос о степени изменения такой пессимистичной картины через семь лет (к 2018 году).Актуальность изучения перспектив сопровождения молодых петербургских школьных педагогов связана с постановкой ряда общих вопросов, которые либо вообще не ставились, либо не затрагивались в достаточной степени в предыдущих исследованиях по этой теме.

**Первым ракурсом** этой темы является вопрос о количественном пополнении системы образования из педагогических и непедагогических вузов и педагогических учреждений СПО молодыми педагогами и их закреплении в педагогической профессии в первые годы работы. Сколько их доходит после вуза до школы, есть ли для желающих работать в школе вакансии и сколько молодых педагогов уходит из школы в течение первых трех лет по разным причинам?

С одной стороны, прогнозируемый рост сверхкрупных городов (свыше 1 млн. жителей) за счет спальных и спутниковых районов будет в ближайшем будущем востребовать все большее число учителей, что обусловит необходимость постоянного возрастания количества молодых педагогов, приходящих и закрепляющихся в учительской профессии.

Одновременно, стремительно нарастает необходимость ротации учительских поколений, когда к концу 2020-х годов прогнозируется ситуация количественного дефицита педагогических кадров из-за естественного старения ныне работающих учителей среднего и пожилого (предпенсионного и пенсионного) возрастов, составляющих сегодня по разным оценкам до 70-80% от общего числа учителей. Для естественного воспроизводства учительского сообщества, гармоничной ротации в нем учительских поколений, необходимо, чтобы уже сегодня каждый четвертый учитель, работающий в школе, принадлежал к категории учительской молодежи и далее их число постоянно нарастало.

Наконец, возникающий своеобразный «эффект вращающихся дверей», когда пришедший работать в школу молодой учитель в первые годы покидает профессию, переходя в другие профессиональные сферы, достигает по разным оценкам от 20 до 70% приходящих работать в школу молодых учителей. Требуется четко понимать причины и петербургскую специфику такой ситуации, обусловленной карьерными возможностями больших городов (соблазны большого города) или случайным выбором педагогической профессии как итогом поступления в вуз по результатам ЕГЭ (главное – получить любое высшее образование, диплом, а не профессию, которой собираешься посвятить себя).

Например, авторы исследования, проведенного Петербургским филиалом Высшей школы экономики в 2014 году, указали, что «в Петербурге доля молодых педагогов составляет от 5 до 10 % от общей численности педагогических работников… Немалая их часть уходит из системы образования в течение первых трех лет работы**.** Главной причиной ухода является понимание, что выбрал не ту профессию (57% ответов), отсутствие жилищных условий (косвенно подтверждает тезис о доминировании среди молодых петербургских учителей провинциалов, относительно недавно приехавших в Петербург, для которых наем и приобретение жилья в сверхкрупном городе является главной социальной проблемой) и низкий уровень профессиональной компетентности».

**Второй ракурс** темы предполагает постановку вопроса, насколько ситуация с молодыми учителями принципиально отличается в сверхкрупных городах от систем образования средних и малых городов, сельской школы России? По некоторым признакам можно предполагать современное доминирование среди петербургских молодых педагогов выходцев из российской провинции, которые либо заканчивают петербургские вузы и остаются здесь работать, либо получают высшее образование в провинциальных вузах, а затем перебираются в сверхкрупные города, в частности в Петербург. Провинциальный культурный код предполагает боязнь сверхкрупного города и стремление освоить, «завоевать» его, сделав своим. Это делает учителей из числа молодых провинциалов предпочтительней для школьной администрации в силу большего их послушания и зависимости через материальное и карьерное стимулирование. Но и сами молодые провинциалы более амбициозны и мобильны, нацелены на быструю карьеру: у них просто нет времени на спокойное социальное продвижение.

В сверхкрупном городе большее количественное представление молодых учителей не может интерпретироваться только как результат эффективно организованного их сопровождения. Это лишь социокультурная особенность современного сверхкрупного города, где приток трудовых мигрантов из провинции с ее недостаточными возможностями рынка труда и возможность получать по результатам ЕГЭ высшее образование в сверхкрупном городе, позволяет подавляющему большинству провинциалов остаться здесь после окончания вуза, что приводит к социокультурному и профессиональному обеднению других регионов.

**Третий ракурс темы** задает вопрос, насколько гармонично для сегодняшней образовательной ситуации соотношение в педагогических коллективах молодых и опытных учителей? Какой должна быть сегодня в педагогическом коллективе оптимальная доля молодых учителей как условия постоянного обновления системы образования? С одной стороны, молодые учителя привносят в систему вечные дефициты своей профессиональной подготовки и естественной неуверенности при вхождении в профессию в любую эпоху и необходимость их компенсации средствами сопровождения. С другой стороны, сегодня диагностируется определенный поколенческий конфликт в педагогических коллективах, усугубляющий такую естественную ситуацию и приводящий к раннему, стремительному профессиональному выгоранию молодых педагогов, что становится одной из причин ухода большинства их из педагогической профессии. Привычным является использование школьной администрацией и коллегами потенциальных ресурсов учительской молодежи (их современности, возрастной и социокультурной близости к ученикам, информационно-технологической компетентности, быстрой адаптации к новым веяниям, инициативы и креативности, стремления сделать карьеру, энтузиазма и выносливости). Это чревато перегрузкой молодых педагогов и воспроизводством в педагогическом сообществе бессознательного стереотипа, что в профессии должны оставаться только те, кто сумел преодолеть трудности первых лет работы (педагоги – только те, кто работает в профессии «по призванию»).

**Четвертым ракурсом** темы является остающийся открытым вопрос, сколько должно быть и какие существуют в современной реальности модели сопровождения молодых учителей? Каковы критерии их эффективности, исчерпывается ли сопровождение формальным наставничеством (закреплением за каждым молодым учителем опытного педагога-наставника) и сколько иных видов сопровождения в целом может и должно осуществляться. Но, главное, неясным для педагогической науки и государственной образовательной политики остается вопрос о целях сопровождения молодых педагогов. Вариантов постановки таких целей может быть несколько:

- успешное преодоление молодым педагогом ряда традиционных и давно известных педагогической науке этапов вхождения в профессию (индукции, адаптации, интеграции);

- закрепление молодых учителей в школе в первые годы их работы и их профессиональная самоидентификация в педагогической профессии;

- изменение модернизируемой школы в целом за счет осознанного осуществления этой миссии количественно достаточным сообществом учительской молодежи, представляющей новое (количественное и качественное) учительское поколение.

Например, воспроизводство традиционной школьной парадигмы при нынешних моделях адаптации молодых педагогов делает бессмысленными декларации о школьной модернизации. В сообществе молодых педагогов воспроизводятся предметоцентризм учительской подготовки и энциклопедизм учительского функционала как традиций отечественного образования. Молодыми педагогами не осознается их профессиональная миссия, значение собственной профессиональной деятельности.

Неясным остается и характер такого сопровождения в виде мягкой, облегчающей деятельность молодого учителя его поддержки или жесткого, всестороннего информирования и контроля его деятельности, выражающего традиционное отношение к молодому педагогу как всесильной кадровой единице, на которую можно сваливать бесконечную и самую неприятную нагрузку по принципу своеобразной профессионально-возрастной сегрегации («дедовщины», дискриминации).

В целом, сегодня остается неясным, где находится «центр тяжести» проблемы «Молодой учитель»:

- в социокультурных условиях учительской деятельности (ее материальных и психологических условиях, социальном статусе как отношении общества к учителям, самосознании учительского сообщества как профессиональной корпорации, в перспективах для учителя социального продвижения внутри и вовне педагогической профессии);

- в системе базовой подготовки молодых учителей, которая сегодня не способна гарантировать успешную профессиональную деятельность и которая рассогласована с реальной школьной ситуацией;

- в недостаточно эффективном сопровождении средствами постдипломного педагогического образования и на рабочих местах, что не позволяет задерживать молодых в школе.

По данным Общероссийского исследования «Успешная адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов Российской Федерации» (далее – Общероссийское исследование 2016) - самого массового и современного источника данных по теме, в котором приняло участие до 8 тысяч респондентов и использовались разнообразные исследовательские методики - в российскую школу после окончания вузов идет минимальное количество выпускников и еще меньшее число пришедших остается работать в школе. Исследование констатировало, что «процесс адаптации оказался сложным для значительной части молодых педагогов, что заставляет их покидать профессию». Правда, вывод авторов о том, что именно отсутствие эффективных моделей сопровождения молодых учителей является главной причиной их ухода из школы, представляется преждевременным и необоснованным (если бы сопровождение осуществлялось, в целом, и было более качественным, в частности, то они бы из школы не ушли). Но половину респондентов (52,5%) вообще никак не сопровождали, что заставляет оценить общую ситуацию как очень тревожную.

**Пятым ракурсом** является восприятие руководством образовательных организаций проблем и потенциала молодых учителей как актуальной и значимой темы. Насколько руководители петербургских школ воспринимают молодых педагогов как потенциальный ресурс развития своей образовательной организации? В упомянутом выше исследовании Петербургского филиала Высшей школы экономики (2014) констатируется, что на декларативном уровне такое понимание у руководителей петербургских школ существует. Практически все опрашиваемые представители школьной администрации отметили, «что необходимо предпринимать специальные действия для адаптации молодых педагогов… что в планах работы образовательных учреждений есть мероприятия по сопровождению молодых учителей…что как руководители они ставят перед собой задачу закрепления молодых педагогов в образовательной организации и пытаются решить ее». Опрошенные сотрудники органов управления образованием указали, что все районы Петербурга, участвовавшие в этом исследовании (шесть районов), обеспечены планами работы с молодыми педагогами. Таким образом, на бумаге все обстоит достаточно благополучно: актуальность проблемы осознается, работа проводится. Добавим, что по личным многолетним наблюдениям автора этих строк, предметом постоянной гордости для директоров петербургских школ являются значительное число молодых педагогов, работающих у них (при наличии этого факта) и, особенно, если в школу приходят работать выпускники этой школы.

Таким образом, для руководства образовательными организациями молодые педагоги являются своеобразной характеристикой, способной подчеркнуть имидж их школы и доказать результат эффективной кадровой работы ее руководителей, как в глазах образовательного руководства, так и в глазах местного сообщества.

**Шестым ракурсом темы** является то, что обеспечение притока в школу достаточного числа молодых педагогов и их закрепление в профессии является приоритетом современной государственной образовательной политики России. Молодой учитель - часть общей политики, направленной на профессиональный рост всех ныне работающих в школе современных российских учителей. Ответственность за реализацию этой политики распределяется между самим педагогом, государственными органами управления образованием разных уровней и руководством школы, что отражено в концептуальных документах (Национальной стратегии учительского роста, в менее явной степени в Профессиональном стандарте «Педагог» и в Федеральных государственных стандартах общего образования). Такая политика является международным трендом, когда констатируется, что «качество национальной системы образования не может быть выше качества работающих в ней педагогов», что педагоги являются главным условием, обеспечивающим конкурентоспособность и возможность для развития этой системы: «Качество подготовки учителей, строгость отбора педагогических кадров, допускаемых к преподавательской деятельности и высокий общественный статус педагога – ключевые цели кадровой политики лучших образовательных систем мира».

Исторически же специального сопровождения молодых учителей в советский период не существовало, кроме привычного наставничества, в силу отсутствия количественной проблемы учительского воспроизводства вплоть до 1990-х годов и невнимания к количественному и качественному воспроизводству учительства вплоть до 2010-х годов.

Стратегия социально-экономического развития России до 2020 года зафиксировала ухудшение качества педагогического корпуса страны: «Российские учителя в среднем несколько старше своих коллег в других странах…проблема заключается не только в привлечении выпускников педагогических вузов в школу, но и в их закреплении в профессии: за последние годы доля учителей со стажем до двух лет немного увеличилась, а со стажем от двух до пяти лет - сократилась» [53].

Одновременно, в начале 2010-х годов в пять раз сократилось число учительских вакансий, которые в основном занимают опытные, а не молодые учителя. Это сокращает для последних возможности работать в школе, создавая неестественную ситуацию на рынке педагогического труда. Недостаточное пенсионное обеспечение заставляет учителей-пенсионеров работать в школе «до последнего дня», закрывая возможности для учительской молодежи. Недостаточная заработная плата заставляет учителей среднего возраста работать на 1,5 и более ставки, сокращая возможности для трудоустройства молодых учителей. Существующие система аттестации и материального стимулирования школьных педагогов не создают конкурентных условий, обеспечивающих устойчивое стремление к профессиональному росту. Наконец, состояние системы дополнительного педагогического образования (ее формальный академизм, недостаточная гибкость к меняющимся образовательным потребностям учительства, отрыв от образовательной практики) не обеспечивает развития профессионального учительского сообщества. «В этих условиях планируемые масштабные проекты обновления учительских компетенций имеют высокий риск оказаться неэффективными» [Общероссийское исследование – 2016, С.53]. Реализация идей модернизации образования, создания «новой школы» (педагогические контуры которой пока политически не определены) невозможны без овладения и использования новых компетенций самим учителем. Очевидно, что именно молодые учителя более предрасположены к их овладению и использованию, нежели старшие их коллеги, вся профессиональная подготовка и опыт которых связаны с другими требованиями к учителям.

С 2010 года в России начали осуществлять некоторые федеральные и региональные меры по привлечению в школы и стимулированию профессиональной деятельности молодых учителей (конкурсный отбор, финансовая поддержка лучших молодых учителей, льготная жилищная ипотека). Авторы Общероссийского исследования - 2016 констатируют, что «Задача привлечения педагогических кадров в образование решается. Однако задача удержания наиболее квалифицированных кадров в отрасли не только не решается, но даже не ставится…задачу привлечения и удержания молодых педагогов в образовательных организациях невозможно решить исключительно за счет социально-экономической поддержки... Молодые специалисты в течение первого года работы должны получать поддержку более опытных педагогов в режиме педагогической интернатуры».

Такие выводы, освященные авторитетом и масштабом исследования, могут восприниматься не только как спорные, но и достаточно рискованные. С 2016 года доля идущих работать в образование выпускников педагогических вузов серьезно не увеличилась, колеблясь в среднем диапазоне 10-20%. Не создавая молодым педагогам реальных стимулов прихода и закрепления в профессии, авторы доклада подталкивают управленцев и политиков к мысли, что одним эффективным сопровождением можно решить все проблемы молодых учителей. В реальности, только вслед за мерами, способными привлечь молодежь в педагогику, должно следовать эффективное сопровождение, которое, само по себе, как бы хорошо оно ни было организовано, не в состоянии переломить ситуацию.

Исторический и международный опыт показывают, что мер, способных сделать привлекательной профессию педагога, всегда три:

- при обычной зарплате (но не ниже других профессий) - привлекательное пенсионное обеспечение учителей и некоторые другие социальные льготы (бесплатное обучение учительских детей, большой отпуск, льготное кредитование, социальный пакет);

- четкое юридическое очерчивание круга учительских обязанностей, обеспеченных финансово (пределы недельной поурочной и внеурочной нагрузки, включение в оплату подготовки к урокам, реальная, а не символическая оплата классного руководства), прекращение попыток возложить на учителей все, что придумала современная педагогика и образовательная футурология;

- постоянная моральная поддержка учительского труда со стороны государства и СМИ, позволяющая компенсировать недостаток материальных стимулов и выраженная в деятельности многочисленных общественно-педагогических организаций.

Пока эта простая мысль не войдет в сознание политиков, любые их декларации об общественном значении педагогического труда будут вызывать лишь тотальное недоверие и сарказм. Реальное отношение государства к учительству проверяется через наличие этих трех мер. Педагогическая же интернатура, о которой говорится в конце цитаты, представляет не форму сопровождения молодого учителя, а совершенно здравый, давно назревший для России и широко представленный за рубежом испытательный срок для будущих учителей после окончания вуза (референдариум или референдиат). В ходе референдариума готовность работать практически доказывается молодым учителем местному педагогическому сообществу, которое закрывает доступ в профессию некачественно подготовленным. Иначе говоря, не наличие диплома об окончании вуза, а практическая демонстрация освоенных компетенций делает молодого человека учителем за рубежом. Вот только воспроизвести его можно лишь при наличии конкурентного количества желающих стать педагогами, то есть когда учительская профессия является социально привлекательной.

Почему молодые учителя выбирают для себя педагогическую профессию? Вот как это интерпретируется авторами Общероссийского исследования - 2016. Педагогическая профессия привлекает, по мнению авторов, молодых педагогов «социальной защищенностью, слабой конкуренцией, меньшим административным и общественным контролем». Итак, в образование идут те, кто оказался бы не способным конкурировать и выдерживать контроль в других профессиях. Следует добавить справедливую критику авторами состояния базового педагогического образования (перегрузка курса и недоученность; недостаток практической подготовки; подготовка к работе в уходящей педагогической парадигме; примат предметной подготовки вместо подготовки в области человеческих практик). Отсутствие в педагогической профессии реальных карьерных перспектив и инициативный, а не обязательно вмененный, характер сопровождения молодых учителей, минимизирует шансы системы образования получить хороших молодых специалистов.

Таким образом, уход молодых учителей из педагогики является объективно предопределенным целым комплексом причин, а не только недостатком их сопровождения. Отсутствие социальной перспективы в образовании подталкивает молодежь к уходу в другие профессии, а само пребывание в школе рассматривается ими часто как кратковременная передышка для того, чтобы сориентироваться. Конечно, часть дошедшей до школы молодежи, остается в ней работать, и разграничивать на уходящих «лучших» и остающихся «худших» (и наоборот) вряд ли стоит. Но в контексте качественного обновления всего педагогического корпуса такое положение недопустимо.

**Седьмым ракурсом** рассматриваемой темы являются современные изменения в учительской профессии, которые стремительно нарастают и заставляют сомневаться в традиционных, привычных моделях базовой учительской подготовки. Прогнозируются быстрая смена профессий на протяжении жизни человека, многократная смена организаций-работодателей как нормальная практика, сочетание вертикальной и горизонтальной карьер, перенос центра тяжести в учительской профессии с предметной ориентации на совершенно новые функции организатора, эксперта, аналитика, тьютора, домашнего воспитателя, менеджера, образовательного проектировщика, технолога, тренера, консультанта. Сегодня молодого педагога надо готовить к разносторонней профессиональной деятельности в образовании, а не только к узкоспециализированному учительскому труду, который был массово востребован в советское время и породил огромную систему педагогического образования.

Подведем итоги. С одной стороны, тема молодых учителей и их присутствия в школе является несомненным декларируемым приоритетом государственной социальной, профессиональной и образовательной политики. Внимание к молодым учителям (педагогам) в нормативных и концептуальных государственных документах дополняется международным вниманием к этой теме, прогнозами образовательной футурологии, говорящими о ближнесрочной перспективе тотального изменения учительской профессии и школы, с которыми справится только совершенно иначе подготовленное новое молодое учительское поколение. Практики сопровождения и горизонтальной карьеры молодых специалистов в бизнес-сфере также подчеркивают, на уровне сопоставления с ней системы образования, тренд «современность - отсталость» в зависимости от внимания к теме молодых педагогов. Эта тема становится имиджевой характеристикой образовательного учреждения и современности осуществляемой в нем кадровой политики (управления персоналом).

С другой стороны, к рассмотрению темы молодых учителей сегодня подталкивает целый ряд социальных и профессиональных проблем, не замечать которые уже невозможно, а внятно аргументированных путей преодоления которых на управленческом уровне пока не представлено. Среди них:

- недостаточное количество приходящих и закрепляющихся в школе молодых учителей, что не обеспечивает нормальную смену (воспроизводство) учительских поколений, гармоничную возрастную ротацию (представленность) в педагогическом сообществе;

- потенциальный поколенческий конфликт между ныне работающим и молодым учительским поколением (в случае достаточно массового представления последнего в школе). Конфликт, вызванный неестественным распределением учительского функционала, приверженностью разных учительских поколений разным педагогическим парадигмам и неизбежным естественным конфликтом поколений работников в любой профессии;

- недостаточное качество генерации самих молодых учителей, приходящих сегодня работать в школу (по уровню их профессиональной подготовки, осознанного профессионального выбора, социальным целям «провинциалов, закрепляющихся в сверхкрупном городе»).

На фоне указанных выше трех вызовов и четырех стимулов к принятию на региональном уровне управленческих решений, в реальной образовательной практике направлений, которые должна учитывать местная образовательная политика в ракурсе «молодой педагог», также может быть три.

Это всестороннее исследовательское уточнение категории «молодой учитель», создание его полномасштабного социально-профессионального портрета с учетом специфики социокультурных условий сверхкрупного города. Главное - выяснить, чего недостает самому молодому педагогу для того, чтобы указанные выше проблемы успешно преодолевались.

Это определение наиболее эффективных моделей сопровождения (поддержки) молодых петербургских учителей, основанное на сопоставлении действующих практических и теоретически прогнозируемых возможных их вариантов. Главным здесь будет определение целей сопровождения (ответ на вопрос – зачем, ради каких целей и планируемых результатов, сопровождать молодых учителей), которое обусловит содержание и организационные формы сопровождения.

Это позиция школьного руководства и старшего поколения опытных школьных учителей в отношении молодых педагогов, действующих и предполагаемых моделей их сопровождения. Именно они (руководители и потенциальные наставники) являются субъектами, от отношения которых зависит успех любого начинания в этой сфере, возможность превращения ее в бюрократическую имитацию или реально эффективное начинание.

В соответствие с данной логикой и выстроено содержание аналитического доклада. Его первый раздел представляет социально-профессиональный портрет современного петербургского молодого учителя, выполненный на основании разных источников информации. Второй раздел посвящен отношению школьного руководства к молодежному аспекту кадровой политики образовательных организаций и пониманию им задач эффективного сопровождения молодых учителей. Наконец, третий раздел доклада представляет сообщество опытных педагогов как потенциальную группу, которая при определенных условиях, может выступить субъектом реализации разных моделей сопровождения молодых учителей в петербургской школе.

**Использованные источники**

1. Развитие сферы образования и социализации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://2020strategy.ru/g8/documents/32624772.html (дата обращения: 15.12.2011).

2. Иноземцева В.Е. Подготовка педагогических кадров в вузах России / В.Е. Иноземцева // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 57-64.

3. Собкин В.С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы / В.С. Собкин, О.В. Ткаченко. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – С. 86–87.

4. Абасов З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии [Электронный ресурс] / З.А. Абасов // Социологические исследования. – 2006. – № 4. – С. 105–110. – Режим доступа: http://www.ecsocman.edu.ru/socis/msg/ (дата обращения: 15.11.2009).

5. Синякова М.Г. Педагог в поликультурной образовательной среде: субъектно-средовой подход: монография [Текст] / М.Г. Синякова; Моск. гос. обл. ун-т. – М.: Изд-во МГОУ, 2011. – 122 с.

6. Минюрова С.А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии [Тескт]: автореф. дис. … д-ра психол. наук. (19.00.13) / Минюрова Светлана Алигарьевна. – Москва, 2009; Ее же. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога [Электронный ресурс] / С.А. Минюрова, И.В. Заусенко // Педагогическое образование в России. – 2013. – №1. – С. 94. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-determinanty-psihologicheskogo-blagopoluchiya-pedagoga

7. Молодой учитель: проблемы, адаптация, становление: Информ.-аналит. бюл. по результатам мониторингового исслед. в 10 учеб. округах г. Москвы / Моск. орг. профсоюза работников народ. образования и науки РФ [и др.]; [В. В. Рябов и др.]. – М. : Моск. гор. пед. ун-т, 2001.

8. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаютсясегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский; Отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2002.

9. Черникова Е.Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей [Электронный ресурс] / Е.Г. Черникова. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/faktory-sotsialno-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-uchiteley

10. Ратнер Ф.Л. Подготовка учителей за рубежом / Ф.Л. Ратнер, Г.В. Матушевская. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2002.

11. Митрофанов К.Г. Учительское ученичество / К.Г. Митрофанов. – Москва: Знание, 1991.

12. Ленская Е.А. Качество образования и качество подготовки учителя / Е.А. Ленская // Вопросы образования. –2008. – № 4. – С. 81.

**Раздел 1.**

**Молодой учитель современного Петербурга:**

**социально-профессиональная характеристика**

**1.1.Характеристика выборки**

В анкетном опросе, направленном на изучение особенностей адаптации и разработку новых моделей сопровождения молодых петербургских педагогов, приняли участие 747 молодых учителей из различных видов школ 11 районов Петербурга в возрасте от 20 до 30 лет. Опрос проводился в два этапа: в январе – марте 2018 года как основное исследование 448 респондентов и в апреле 2018 года как дополнительное исследование еще 299 респондентов. Данные этих исследований были сведены в совокупную выборку (учитывая небольшую разницу по времени проведения исследования, единую анкету и методику обработки, по которым исследовались обе группы респондентов). Анонимная анкета заполнялась респондентами в виде электронной формы и обрабатывалась программными средствами Microsoft Exel.

Выборка была представлена 88,1% женщин и 11,9% мужчин. Полученные данные свидетельствуют, что в последнее время в петербургских школах наблюдается некоторый рост числа мужчин в группе молодых педагогов по сравнению со всем учительским сообществом города, где мужчины в 2017 году составляли 5,7%. Таким образом, **первоначально мужчины приходят в учительскую профессию, но в дальнейшем их число в ней уменьшается.**

Требуется дальнейшее исследовательское сопоставление долей мужчин в педагогических вузах страны и города, среди приходящих работать и закрепляющихся в школах молодых учителей, и среди учителей опытных. Однако, эта тема имеет не только количественное, но и качественное, психологическое измерение. В рамках последнего правомерны такие ракурсы, как психология учителя-мужчины в трудовом коллективе с женским преобладанием (как в руководстве, так и среди коллег), социальный статус учителя в мужском восприятии и восприятии педагога-мужчины, анализ жизненных планов и стратегий представителей этой группы и их потенциальная осуществимость при работе в школе. По нашим сведениям, такого исследования еще никогда не предпринималось в отечественной научно-педагогической традиции. Однако, приход в школу достаточного числа педагогов-мужчин исторически всегда показывал социальную популярность учительской профессии и реальность материального и карьерного стимулирования в ней. Пол создает молодым мужчинам в школе некоторые карьерные преимущества, характеризующиеся, к примеру, устойчиво распространенным среди молодых учителей стереотипом о том, что конкурс профессиональных достижений среди учительской молодежи юношам выиграть значительно легче.

Более детально возрастные особенности исследуемой группы молодых педагогов представлены в следующей таблице.

**Данные о возрасте молодых педагогов**

Таблица 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Возрастная группа | Всего участников в % | % участников | |
| % женщин | % мужчин |
| От 20-25 лет | 48,9 | 47,6 | 22,5 |
| От 25-30 лет | 36,5 | 36,0 | 52,5 |
| От 30-35 лет | 7,5 | 8,2 | 11,2 |
| Старше 35 лет | 7,1 | 8,2 | 13,8 |

Большинство участников анкетного опроса (85,4%) представлено молодыми педагогами в возрасте до 30 лет, причем значительную часть этой категории (48,9%) составляют молодые педагоги в возрасте до 25 лет, только начинающие свою профессиональную педагогическую деятельность. Это позволяет понимать под петербургскими молодыми учителями только лиц соответственного биологического возраста (от 20 до 30 лет, стаж работы в школе - не более 3-5 лет). Их не надо путать с учителями зрелого возраста, пришедшими работать в школу из других профессиональных сфер и, потому, лишенных необходимого педагогического опыта, значительного стажа педагогической деятельности и которых поэтому также можно отнести к молодым (неопытным) специалистам. Эта группа требует отдельного исследования и обладает спецификой, которая делает невозможной проведение ее совместного изучения с молодыми учителями.

82,4% респондентов имеют педагогический стаж до 3 лет и лишь 17,5% - более 3 лет (но не более 5 лет работы в школе). Представляется, что сама категория «молодой учитель» в России пока четко не определена. Например, в ряде западных стран она определяется не по биологическому возрасту, а по педагогическому стажу и, потому, включает в себя достаточно возрастных, прошедших педагогическую переподготовку учителей, недавно работающих в школе. Об этом уже было сказано выше.

Исторически, показатели биологического возраста и педагогического стажа в СССР были близки в условиях, когда в школу приходило работать много выпускников многочисленных педагогических вузов и немногочисленных классических университетов (около 15% советских учителей были их выпускниками). В постсоветский период в школу вынужденно пришли работать многочисленные представители других профессиональных и социокультурных сфер (инженеры, военные пенсионеры, русские переселенцы и мигранты из стран СНГ, выпускники стремительно менявших профессиональные специализации российских вузов, успевавшие поработать в разных областях). Доля же приходящих работать в школу выпускников сокращаемых или преобразуемых в университеты педагогических вузов, опустилась примерно до 10-15% от всех их студентов и на этом уровне закрепилась до настоящего времени.

Итак, кого же считать «молодым учителем»? Если брать за основу нормативную характеристику о том, что по закону молодежью в России считаются лица до 35 лет, можно столкнуться с тем, что к этому возрасту педагогический стаж учителя легко может преодолевать планку в 10 лет (при начале учительствования сразу после окончания вуза). Сегодня достаточно распространенной является и следующая профессиональная биография: выпускник педагогического (а, зачастую, и непедагогического) вуза пробует себя в разных профессиональных сферах несколько послевузовских лет (не более 10), пока снова и только частью такой группы лиц, не возвращается к учительской работе, в которой и закрепляется окончательно. Поэтому **определять молодого учителя только по возрастным характеристикам, также не всегда точно:** еще вполне молодые юноша или девушка в примерном возрасте 27 – 32 (около 30) могут вернуться работать учителями после некоторого периода профессиональных проб в других сферах.

Наконец, ограничение «учительской молодости» тремя годами педагогического стажа, также заставляет сомневаться. За три года происходят индукция (вхождение, ознакомление), адаптация (привыкание, приспособление) и интеграция (растворение, идентификация) к педагогической профессии. Но следующий этап профессионального роста начинается на 4-5 годы работы. И, далее, этот рост может стать «локомотивом», либо не состояться вообще, приведя к выгоранию и рутинерству. Молодые учителя, как правило, уходят из профессии ранее трех лет работы. Те же, кто остаются, но уже выгоревшими, представляют большую «профессиональную опасность», чем уход из профессии. Они вроде бы еще и относимы к учительской молодежи, но уже настолько «поглощены» сложившейся системой, что рассчитывать на них как на ресурс преобразований не приходится. Поэтому авторам исследования показалось важным включение в выборку небольшой доли учителей, чей стаж превышает три года, но которые еще хорошо и без излишней сентиментальности помнят свой профессиональный старт. Именно эта группа (молодые учителя со стажем в 4-5 лет, но не более) представляется особо важной для дальнейших исследований по теме.

**Характеристика педагогического стажа опрошенных молодых педагогов**

Таблица 2.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Педагогический стаж | Всего участников в % | % участников | |
| % женщин | % мужчин |
| 0-1 года | 31,3 | 29,7 | 27,5 |
| 1-2 года | 27,0 | 27,0 | 27,5 |
| 2-3 года | 24,1 | 27,2 | 28,7 |
| 4-5 лет | 17,5 | 16,1 | 16,2 |

Обращает на себя внимание то, что треть респондентов (31,3%) работают в школе первый год, т.е. находятся в ситуации первичной адаптации (интенции, индукции) к педагогической профессии. Чуть более четверти молодых педагогов (27,0%) работают в школе второй год, для них период адаптации к педагогической профессии продолжается.

Таким образом, в исследовании приняли участие молодые петербургские учителя в прямом смысле этого слова. Половине из них до 25 лет, большинство в школу попади сразу после окончания вуза. Педагогический стаж равномерно распределен между работающими в школе первые три года и проходящими стадию адаптации и интеграции к педагогической профессии.

Интеграция молодых педагогов в профессиональную педагогическую деятельность связана с оценкой ими своей готовности к профессиональной деятельности на основе качества полученного ими педагогического образования. Большинство респондентов (83,2%) имеют педагогическое образование, из них 66,7% - высшее и 16,5% - среднее. Данные о профессиональном образовании молодых педагогов представлены в таблице 3.

**Данные о профессиональном образовании молодых педагогов**

Таблица 3

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Профессиональное образование | Всего участников в % | % участников | |
| % женщин | % мужчин |
| высшее педагогическое | 66,7 | 65,9 | 66,2 |
| высшее непедагогическое | 16,3 | 17,7 | 27,5 |
| среднее профессиональное педагогическое | 16,5 | 15,8 | 6,3 |
| среднее профессиональное непедагогическое | 0,5 | 0,5 | - |

16,3% опрошенных молодых педагогов не имеют педагогического образования, четверть их составляют мужчины (27,5%). Для закрепления в профессии эти молодые педагоги нуждается не просто в сопровождении, а в создании специальных условий в виде профессиональной переподготовки или очень существенного и систематического повышения квалификации.

Подавляющее большинство молодых педагогов (84,9%) работают учителями, небольшая часть - педагогами дополнительного образования (4,4%), воспитателями ГПД (4,1%), психологами – (2.0%), логопедами (3%), социальными педагогами (1,8%). Параллельно проведенный выборочный анализ 11 школьных сайтов, где размещены сведения о кадровом составе педагогических коллективов и об их молодых учителях со стажем не более 5 лет, показывает, что велик удельный вес группы внутреннего совмещения сегодняшними петербургскими молодыми учителями многих педагогических должностей, вероятнее всего, в целях увеличения их заработной платы. Молодые учителя указаны на этих сайтах в тех самых разнообразных «амплуа», которые оказались приведенными и в анкетах. Иначе говоря, любая возможность для совмещения используется как молодым учителем, так и администрацией школы, скорее всего, для удержания молодого специалиста (либо для закрытия штатного расписания работниками). Но при всех совмещениях, очевидно, что перед нами выборка именно молодых учителей, когда основной источник дохода респондентов – это проводимые ими уроки.

Такая ситуация выглядит вполне возможной, учитывая условия работы нынешнего российского учительства в целом. По данным последнего исследования учителей, проведенного на выборке в 3000 респондентов в 82 регионах ОНФ в мае 2018 года, каждый пятый учитель страны думает об уходе из школы, каждый третий не знает, как рассчитывается его зарплата. Исследование показало, что разница между официальной среднестатистической зарплатой учителей по регионам и реальной зарплатой, получаемой ими, составляет от четверти до трети указанных сумм, что есть много вполне легальных способов повысить этот показатель в отчетах (например, не учитывать совместителей). Если такая разница действительно столь велика, то реальная средняя зарплата учителей Петербурга сегодня должна составлять не декларируемые 50 - 55 тысяч, а только 35 - 40 тысяч рублей (в Москве не 66, а только 44 тысячи рублей и т.д.). И это при  высокой (свыше 18 часов) поурочной нагрузке у большинства учителей и выполнении растущих, многочисленных, не учитываемых материально (кроме стимулирующих выплат, справедливость начисления которых учителям не ясна) обязанностях. Каждый четвертый учитель работает по совместительству (если есть для этого возможности внутреннего или внешнего совмещения, которых в условиях сверхкрупного города значительно больше, чем в провинции), 57% не получают компенсационных выплат за сверхурочную работу или совмещение. По результатам исследования, планируется через соответствующие законопроекты Госдумы либо вернуть учителей к гарантированному окладу за одну ставку (не менее двух МРОТ) или привести к ежегодному перезаключаемому учительскому контракту, в котором будет каждый раз оговариваться круг учительских обязанностей и оплата за них. (цит. по: <https://news.mail.ru/society/33925399/?frommail=1> Дата обращения – 28.06.18)

Основным местом работы 56,9% петербургских молодых педагогов являются общеобразовательные школы, чуть более 30% респондентов работают в школах с углубленным изучением предметов (16,2 %), в гимназиях (8,8%), в лицеях (4,7%) и в центрах образования (1,5%). 8,3% респондентов работают в коррекционных школах. Таким образом, почти 40% респондентов работают либо в школах повышенного уровня обучения, либо в коррекционных школах, где есть большие возможности финансового стимулирования молодого учителя.

По 11 городским районам, где располагаются школы респондентов, первенствуют семь спальных районов (Красносельский – 155 анкет, Фрунзенский – 63, Кировский – 62, Невский – 34, Московский – 31, Красногвардейский – 18, Выборгский - 26), всего 412 ответов из 747. За ними следуют два центральных района (Центральный, Адмиралтейский), всего 132 ответа из 747. Замыкают список два спутниковых района (Колпинский, Петродворцовый), всего 102 ответа из 747. В выборке представлены молодые учителя семи (из 9) спальных, двух (из 4) центральных и двух (из 5) спутниковых районов Петербурга.

Таким образом, больше половины респондентов работают в школах спальных районов Петербурга, где равномерно представлены как общеобразовательные школы, так и школы повышенного уровня обучения, что делает выборку репрезентативной как по критерию представления городских территорий с их социокультурными особенностями, так и по представлению городских школ всех видов. Насколько молодые петербургские учителя стремятся сегодня работать именно в престижных (топовых) школах или в школах с более высокими возможностями материального стимулирования (повышенного уровня обучения и коррекционные), требует дальнейшего специального изучения, так как материальные мотивы могут при этом пересекаться с такими факторами, как карьерные перспективы и средовые условия работы.

На вопрос о еженедельной преподавательской нагрузке молодых петербургских учителей были получены следующие ответы: **около половины молодых педагогов (48,6%) работают на 1,5 ставки (от 18 до 27 часов), около четверти (21,6%) имеют от 1,5 до 2 ставок в неделю, на ставку работают только 14,3% молодых педагогов.**

**Данные о недельной преподавательской нагрузке молодых педагогов**

Таблица 4

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Преподавательская нагрузка в часах | % опрошенных | % женщин | % мужчин |
| Полставки (до 9 и 9 часов) | 15,5 | 17,2 | 12,0 |
| 18 часов | 14,3 | 15,3 | 17,5 |
| 18-27 часов | 48,6 | 48,8 | 37,5 |
| 27-36 часов | 21,6 | 20,7 | 32,5 |

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о чрезмерно высокой преподавательской загруженности большинства молодых педагогов (70,2%), которые работают на 1,5 или более ставки, возможно, совмещая учительскую работу с исполнением других педагогических обязанностей (методиста, педагога дополнительного образования, воспитателя ГПД и т.п.). Все это показывает устойчивое стремление молодых педагогов обеспечить себя материально через исполнение максимального числа оплачиваемых в школе функций. Администрация школ, видимо, готова такое стремление по мере возможности, удовлетворять, используя молодых педагогов как кадровый ресурс исполнения тех обязанностей, от которых, вероятно, отказываются более опытные педагоги, также не избалованные заработной платой. Также возможно и то, что администрация идет навстречу такому желанию молодого учителя, стремясь удержать его на педагогической работе.

Говорить о высоком качестве исполнения молодым педагогом (учитывая огромный дефицит практического опыта) всех взятых на себя должностных обязанностей вряд ли возможно, скорее, это лишь отражение сложившейся противоречивой ситуации: лишние обязанности молодой педагог берет по социальным причинам, а его быстрое выгорание из-за перегрузки имеет причины сугубо профессиональные. Такая перегрузка недопустима именно на этапе вхождения в педагогическую профессию и становится одной из причин быстрого ее покидания молодыми педагогами в первые три года работы.

Логично напрашивается только один выход: молодому учителю, если реально стремиться закрепить его в школе, нужно предоставить привлекательную зарплату при нагрузке не более ставки, не допуская (даже при собственном желании молодого учителя) его переработки и лишь постепенно увеличивая его нагрузку на второй-третий год работы, с приобретением опыта. Риском такой политики станет прогнозируемое недовольство со стороны опытных педагогов, которые будут считать несправедливым более высокую оплату «учительского часа» педагогу, только вчера закончившему вуз, без аттестационной категории и заслуг.

На вопрос «Есть ли у Вас дополнительный заработок, кроме основной ставки?» 41,4% опрошенных молодых педагогов ответили, что не имеют дополнительного заработка. Другая половина молодых педагогов, несмотря на основную загруженность в школе, указали, что подрабатывают дополнительно:

- 25,0% ведут факультативные и дополнительные занятия;

- 3,6% имеют в своей школе административную нагрузку;

- 18,2% занимаются репетиторством;

- 2,4% совмещают основную работу с преподаванием в другой школе;

- 9,4% работают дополнительно не в образовании.

Таким образом, молодой петербургский учитель использует все доступные ему возможности для улучшения своего материального благосостояния - от внутреннего совмещения в школе до поиска внешкольных источников доходов. Почти 20 % занимаются репетиторством, что и не может быть распространенной практикой для этой возрастной группы. Еще 10% совмещают работу учителя с работой вне педагогической сферы. Вместе это почти треть выборки.

Относительно большое число респондентов, у которых отсутствуют дополнительные источники дохода, не означает, что сообщество молодых петербургских педагогов разделено на тех, кому хватает и не хватает учительской зарплаты. Не означает этот факт и то, что половина молодых педагогов города довольна своей заработной платой в школе. Следует учитывать, что перед нами зачастую учителя, работающие в школе только первый и второй год. Поэтому, находясь в процессе адаптации к школьной жизни, они находятся и в поиске дополнительных источников финансирования своего социального продвижения.

С одной стороны, стремление «взвалить на себя максимум возможного» - распространенная молодежная жизненная стратегия, обеспеченная достаточными силами и ориентированная на достижение быстрого социального успеха. С другой стороны, это показатель явного недостатка материального обеспечения, который заставляет молодого петербургского учителя работать с явной перегрузкой. Стандартной для города учительской зарплаты (на ставку) молодому педагогу в Петербурге явно недостаточно, он вынужден брать на себя все новые педагогические обязанности, качественно выполнить которые при недостатке профессионального опыта он не в состоянии.

Этот феномен имеет два объяснения причин его возникновения. Во-первых, достигнутый в последние годы рост средней учительской зарплаты в Петербурге по разным причинам не достигает группы молодых учителей, которая оказывается в ситуации «вынужденной объективной дискриминации». Молодые учителя не имеют аттестационной категории, профессиональных заслуг и достижений, позволяющих им достойно существовать в учительской профессии. Естественным выходом становится внутреннее или внешнее совмещение, приводящее к переработке молодого учителя и, в конечном счете, к поиску более благоприятных условий работы в других профессиональных сферах.

Во-вторых, средние показатели зарплаты учителей в Петербурге и в других регионах показывают не менее чем двукратную разницу. Можно предположить, что молодой петербургский учитель (среди которых большинство выпускников провинциальных школ или педагогических вузов, то есть «молодые провинциалы») должен быть доволен учительским местом в «культурной столице». Здесь он получает значительно больше, чем, если бы получал, вернувшись в свой регион с его ограниченным рынком труда. Но, вероятно, расходы молодого учителя в сверхкрупном городе (с более высокими ценами, иными стереотипами и соблазнами потребления) превышают указанные выше преимущества. Оплата снимаемого жилья как основная статья расхода среди молодых учителей и связывание ими оптимальных жизненных перспектив с приобретением в Петербурге собственного жилья, показывают, почему молодому учителю приходится все время перерабатывать.

Вопрос структуры реальных доходов и расходов молодых петербургских учителей нуждается в дальнейшем специальном изучении. Однако, уже сегодня представляется, что объяснение этого феномена необходимо связывать с тем, что **большинство приходящих работать и закрепляющихся в педагогической профессии молодых учителей являются выходцами из российской провинции.** Именно этим объясняется социальное поведение молодого петербургского учителя сегодня в наибольшей степени.

Таким образом, исследование диагностировало позитивные и негативные тенденции в области материальной обеспеченности молодых петербургских учителей. Высокая по сравнению с другими регионами средняя учительская зарплата, наличие для желающих выпускников педагогических вузов вакансий в петербургских школах, возможности дополнительного заработка от внутреннего и внешнего совместительства, позволяют большинству молодых учителей достаточно комфортно чувствовать себя в профессии и позитивно ее оценивать, особенно в сравнении с их сверстниками в других регионах. Но достигать такого благополучия можно лишь через вынужденную существенную перегрузку профессиональной деятельности молодого учителя, связанную с реализацией им жизненной стратегии закрепления в сверхкрупном городе. Перегрузка же приводит к поиску молодым педагогом более благоприятных социальных перспектив в иных, нежели педагогическая, профессиональных областях.

Завершая характеристику выборки, хотелось бы отметить, что в последующих исследованиях важно включение в его паспорт вопроса о том, сколько других молодых учителей работает в школе респондента, формируется ли в ней сообщество молодых педагогов. Здесь могут быть предложены разные количественные диапазоны ответов: 1 – 3, 4 – 7, 8-10, более 10 человек.

**1.2.Основные профессиональные трудности в деятельности молодых петербургских педагогов**

Перейдем к анализу ответов анкеты, которые позволяют рассматривать содержательные стороны профессиональной деятельности современных петербургских молодых учителей. Им было предложено оценить эффективность собственной профессиональной деятельности (самоэффективность) по 5-балльной шкале, где 5 баллов – самая высокая оценка, а 0 – неудовлетворенность профессией и желание ее покинуть.

**Оценка самоэффективности профессиональной деятельности молодыми педагогами**

Таблица 5

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели оценки самоэффективности педагогической деятельности | Оценка в баллах | Всего опрошенных  в % | % женщин | % мужчин |
| Очень высокий уровень самоэффективности, работа приносит пользу и обучающимся и обществу | 5 | 11,6 | 9,5 | 20 |
| Очень высокий уровень самоэффективности, удается проявлять творчество | 4 | 28,6 | 27,8 | 37,5 |
| Высокий уровень самоэффективности, удается выйти на уровень самореализации | 3 | 29,7 | 31,1 | 22,5 |
| Средний уровень самоэффективности, нравится то, что я делаю (испытываю чувство удовлетворения от работы | 2 | 24,9 | 26,4 | 16,3 |
| Низкий уровень самоэффективности, работа не приносит удовлетворение, скорее тяжкий труд | 1 | 4,4 | 3,8 | 3,8 |
| Очень низкий уровень самоэффективности, я разочарован профессией | 0 б. | 0,7 | 0,7 | - |

Анализ полученных ответов позволяет сделать вывод **о высокой оценке эффективности собственной профессиональной деятельности (самоэффективности) большинством молодых петербургских педагогов.** В целом очень высоко, высоко и достаточно высоко (3 – 5 баллов) оценивают ее 69,9% из них. По мнению 11,6% опрошенных их работа приносит пользу ученикам и обществу, 28,6% отмечают, что в работе удается проявить творчество и самореализоваться (29,7%).

31,1% оценивают свою профессиональную эффективность средне, низко и крайне низко (0 – 2 балла). Только 5,1% респондентов крайне низко оценивают самоэффективность, 4,4% тяжелая работа учителя не приносит удовлетворения, 0,7% молодых педагогов вообще разочарованы в педагогической профессии. Эти молодые учителя составляют группу риска. Внешне только 6% «профессионально неудовлетворенных» не внушают опасений, они существовали всегда. Представляется, что **опасения должна внушать группа со средней самоэффективностью (24,9%, то есть четверть выборки). Если в первые 2-3 годы работы профессиональная самоэффективность оценивается каждым четвертым респондентом как средняя (2 балла из 5 возможных), то это выглядит достаточно тревожно и неестественно для данного возраста.** Это показывает достаточно большое число тех, кто разочаровывается – либо в себе как профессионале, либо в выбранной профессии. Приходится согласиться, что любой из этих двух мотивов может привести к покиданию педагогической сферы.

Согласно многочисленным теоретическим исследованиям молодых педагогов, завышенная самооценка собственных профессиональных возможностей характерна для лиц со стажем работы до 2 лет (первый год работы). Более взвешенная оценка самоэффективности выражена у молодых педагогов со стажем работы 2-3 года и более, которые составили в данном исследовании лишь четверть опрошенных (24,9%). Именно они оценивают свой уровень самоэффективности как средний, вместе с тем подчеркивая, что они удовлетворены своей педагогической работой.

Высокие оценки эффективности собственной профессиональной деятельности у большинства молодых педагогов свидетельствуют как о позитивном отношении их к учительской профессии, так и о свойственной этой группе педагогического сообщества недостаточно адекватной профессиональной самооценке, которая становится более объективной в дальнейшей профессиональной деятельности и с приобретением опыта.

Успешность профессиональной деятельности учителя (вопрос 18) для половины респондентов оказалась связанным, в первую очередь, с хорошими результатами обучаемых детей (48,5% опрошенных). Для четверти молодых педагогов (23,8%) успех профессиональной деятельности напрямую связан с личным психологическим удовлетворением от нее. Только 9,4% респондентов связывают успешность своей профессиональной деятельности с ее признанием профессиональным сообществом, комфортностью педагогической среды их школы (7,9%), размером заработной платы (6,3%), и карьерными перспективами (2,3%). Минимально представленные варианты карьеры и зарплаты связаны с определенными ментальными архетипами учительского сообщества, как и результаты учеников как самый важный показатель успешной работы учителя (в педагогической корпорации на такие вопросы традиционно принято отвечать так).

Важным показателем является общая удовлетворенность молодых петербургских учителей своей работой. На прямой вопрос «Удовлетворены ли Вы своей работой?» были получены однозначно положительные ответы у 57,8% и частично положительные у 36,1%, при отрицательных и затруднительных ответах почти в пределах статистической погрешности выборки (6%). Но приближение к 40% доли тех, у кого есть разная степень неудовлетворенности, также показывает сложность складывающейся ситуации с молодыми петербургскими учителями.

Несмотря на достаточно высокую оценку собственной профессиональной самоэффективности и удовлетворенность большинства респондентов своей работой, молодые учителя отмечают различные трудности в своей профессиональной деятельности. На вопрос «Что для Вас представляет основную трудность в профессиональной деятельности?» были получены ответы, представленные по значимости в следующей таблице.

**Трудности педагогической деятельности молодых учителей**

Таблица 6

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Трудности педагогической деятельности | Мнения опрошенных  в % | Мнения педагогов- женщин в % | Мнения педагогов- мужчин в % |
| Дисциплина учащихся | 45,6 | 41,3 | 45,6 |
| Мотивация учащихся к учебе | 40,8 | 45,0 | 45,6 |
| Взаимодействие с родителями | 35,5 | 33,8 | 40,4 |
| Проведение внеклассных мероприятий | 12,7 | 11,3 | 16,1 |
| Организация контроля и самоконтроля | 12,0 | 8,8 | 13,0 |
| Общение с коллегами, администрацией | 11,8 | 10,0 | 12,0 |
| Владение аудиторией | 10,8 | 5,0 | 7,8 |
| Проведение уроков | 3,5 | 3,8 | 4,7 |

Следует обратить внимание на следующее противоречие: трудности в проведении уроков отмечают лишь 3,5% опрошенных, но **проблемы с владением дисциплиной, недостаточной учебной мотивацией, организацией контроля учебной деятельности учащихся, владение аудиторией, отмечаются значительным числом респондентов.** Все эти проблемы неразрывно связаны с качеством организации и проведения уроков. Также обращает на себя внимание и то, что молодые педагоги-мужчины испытывают большее количество трудностей по сравнению с коллегами-женщинами.

Далее молодым педагогам было предложено выделить конкретные трудности, с которыми они сталкиваются при проведении уроков. Представленные трудности были обобщены в 2 группы. В первую вошли организационно-методические трудности, в следующей таблице они представлены по степени значимости.

**Организационно-методические трудности при подготовке уроков**

Таблица 7

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Трудности при подготовке урока | Мнения опрошенных  в % | Мнения педагогов- женщин в % | Мнения педагогов- мужчин в % |
| Составление технологических карт, схем, алгоритмов, инструкций | 25,4 | 27,0 | 20,0 |
| Подбор оптимального объема материала для достижения цели урока | 16,5 | 15,8 | 13,8 |
| Составление календарно – тематического планирования | 13,1 | 12,0 | 19,0 |
| Подготовка конспектов уроков | 8,3 | 5,5 | 12,5 |
| Выделение главного при изучении той или иной темы | 4,1 | 3,0 | 8,8 |

Следует подчеркнуть, что перечисленные основные трудности в большей степени отмечены молодыми педагогами, работающими первый год, и педагогами, не имеющими профессионального педагогического образования.

Но наибольшее количество трудностей связано с проведением молодыми учителями уроков.

**Дидактические трудности при проведении урока**

Таблица 8

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Трудности при проведенииурока | Мнения опрошенных  в % | Мнения педагогов- женщин в % | Мнения педагогов- мужчин в % |
| Удерживание внимания учащихся | 27,6 | 24,5 | 30,0 |
| Формирование навыков самоконтроля и самоанализа у учащихся | 20,9 | 21,0 | 23,7 |
| Дифференцированный и индивидуальный подход к обучению | 17.4 | 20,4 | 15,0 |
| Создание проблемно – поисковых ситуаций на уроке | 17,1 | 19,6 | 12,5 |
| Использование различных форм организации деятельности учащихся, включая групповую и парную работу | 16,3 | 16,9 | 13,8 |
| Применение «деятельностного метода обучения» на уроке | 10,8 | 13,9 | 6,3 |
| Четкая логика построения урока | 10,7 | 11,7 | 11,5 |
| Обращение к субъектному опыту учащихся | 11,9 | 11,7 | 8,8 |
| Чередование видов работы | 10,4 | 10,6 | 8,6 |
| Применение на уроке разнообразного дидактического материала | 7,0 | 6,8 | 8,7 |
| Определение цели и задач урока | 6,0 | 6,5 | 7.5 |
| Активизация способов учебной работы | 5,5 | 7,4 | 3,8 |
| Выделение главного при изучении темы | 4,1 |  |  |

Таким образом, в качестве основных дидактических трудностей при проведении урока были выделены удерживание внимания учащихся, организации самоконтроля и самоанализа учащимися, реализации дифференцированного и индивидуального подход к обучению, создание проблемно-поисковых ситуаций на уроке. При подготовке урока основной трудностью стало составление технологических карт урока.

Очевидно, что **современный петербургский молодой учитель затрудняется именно в подготовке и проведении урока по критериям и требованиям ФГОС,** то есть урока современного, метапредметного, личностно-развивающего, компетентностно-деятельностного. Объясняется это лишь тем, что дидактическая подготовка молодых учителей в учреждениях педагогического образования была направлена на что-то иное.

Но гораздо более важным для молодых учителей является удержание на уроке детского внимания. В дальнейших ответах респонденты будут говорить о важности поддержания на уроке дисциплины, владении учителем дисциплиной в классе. Представляется, что для респондентов при этом важна не дисциплина сама по себе, сколько владение классом (через познавательный интерес, авторитет личности учителя, внешнюю или внутреннюю учебную мотивацию или формальную строгую дисциплину как последнее убежище молодого учителя при столкновении с детьми, которые учиться не хотят). Речь не о дисциплине как таковой, речь идет о современном детском нежелании учиться и о достаточно ограниченном, поверхностном, стереотипном ответе на этот глобальный вызов сегодняшнего молодого петербургского учителя.

Картина позитивных и негативных эффектов, которыми наделяли себя респонденты в ходе пилотажного исследования, выглядит следующим образом:

**Позитивные и негативные черты, свойственные молодым учителям**

Таблица 9

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Позитивные** | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Вера в себя | 136 | 104 | 70 | 75 | 44 | 13 |
| Доверие учащихся | **248** | 106 | 88 | 66 | 31 | 11 |
| Интерес к работе | **152** | 100 | 42 | 60 | 45 | 11 |
| Радость от работы | 107 | 112 | 158 | 78 | 50 | 15 |
| Спокойствие, уверенность | **144** | 67 | 90 | 118 | 75 | **52** |
| **Негативные** |  |  |  |  |  |  |
| Тревога, неуверенность | **50** | **57** | **181** | 64 | 89 | 101 |
| Раздражение, вспыльчивость | 17 | 32 | **49** | **41** | **132** | 213 |
| Пессимизм, чувство профессиональной неполноценности | 27 | 33 | 39 | 47 | 81 | 219 |
| Низкий интерес к работе | 20 | 22 | 23 | 39 | 46 | 290 |
| Боязнь учеников | 24 | 22 | 36 | 49 | 73 | 242 |

Некоторые результаты интервью молодых педагогов также позволяют сравнить их с результатами анкетирования и дополнительно диагностировать трудности, возникающие в их профессиональной деятельности. По данным 71 проанализированного интервью во внеурочной деятельности – это большой объем бумажной работы, отчетность, ведение электронных дневников, что подчеркивают практически все интервьюированные молодые педагоги (82%). Не менее 60% их указали на трудности во взаимодействии с родителями, только 45% отметили трудности во взаимоотношениях с учащимися, а 40% указали на проблемы взаимоотношений с коллегами в педагогических коллективах. По данным же анкетирования, основные профессиональные затруднения молодых учителей на 40,8 % связаны с недостаточной учебной мотивацией детей, на 45,6% - с детской дисциплиной. Анкеты показывают только 12% респондентов (40% при интервьюировании), испытывающих затруднения при взаимодействии с администрацией школы и коллегами, 35% - с родителями (60% интервью).

Значительная часть молодых педагогов выделяет естественные для периода адаптации в профессии проблемы, связанные с возникновением нервно-психологического напряжения и негативных эмоциональных состояний:

- тревожности (1/5 выборки),

- неуверенности в своих силах, раздражительность (1/3 выборки),

- пессимизма (1/3 выборки),

- понижения интереса к работе (1/8 выборки),

- страха перед учениками (1/8 выборки).

Тревожность и раздражительность у значительной доли петербургских молодых учителей представляются вполне естественными атрибутами при вхождении в педагогическую профессию (как и боязнь класса). Гораздо опаснее симптомы ранней потери перспективы (профессиональный пессимизм) и интереса к учительской работе у значительной части респондентов. Если интерес к работе у наших респондентов в целом сохраняется, то пессимистично настроенная к профессии треть выборки настораживает, означая потерю смыслообразующей ее доминанты, без которой успешно работать невозможно. **Пугает именно скорость потери молодыми учителями профессиональной перспективы, смыслов, предназначения, что означает неизбежное разочарование в педагогической профессии (а, значит, и неизбежное стремление ее покинуть).** Ведь именно молодые педагоги должны быть, априори, большими профессиональными оптимистами. Вероятно, потребуются дополнительные исследования соотношения в петербургском сообществе молодых учителей «оптимистов и пессимистов».

Картины психологического состояния работающих молодых учителей представляется примерно такой. Каждый третий молодой педагог после 1-2 лет работы в школе по разным причинам разочаровывается либо в своей способности осуществлять педагогическую деятельность, либо в условиях ее осуществления в школе. У него (нее) остается два основных варианта ответа на это состояние: как-то объяснить себе ситуацию, смириться с ней и продолжить работу в школе (стратегия «смирения»), либо покинуть ее, искать реализации в других профессиональных сферах (стратегия «ухода»). Кстати, стратегия «ухода» может быть достаточно многообразна. Формально молодой учитель может остаться в школе, но его помыслы будут связаны не с преподаванием и детьми, а с карьерой (административной, научной) или сосредоточением на внешкольных интересах при формальном исполнении учительских обязанностей. В любом случае, «гореть на работе» такой учитель не будет, он уже «выгорел», не успев толком поработать.

Ведущими показателями успешной адаптации к педагогической профессии для респондентов выступают:

- ощущение радости от учительской работы (1/4 выборки);

- чувство интереса к работе (1/4 выборки);

- достижение профессионального спокойствия, уверенности (1/5 выборки);

- ощущение доверия к твоей работе со стороны коллег (1/5 выборки).

Вместе с тем, значительные группы респондентов, не указавшие на эти эффекты, показывают, что ситуация не столько благополучна. 4/5 молодых петербургских учителей не испытывают уверенности в себе как профессионалы. Столько же не видят себя профессионалами в глазах старших коллег. 3/4 респондентов, проработавших в школе в основном не более 3 лет, уже не испытывают радости от педагогической работы и интереса к ней. Даже если допустить погрешности в приведенных цифрах (причины не выбора респондентом варианта ответа могут быть самыми разными), то все же **примерно половина респондентов, для которых учительская работа безрадостна и неинтересна, слишком велика,** особенно в сочетании с ранним профессиональным пессимизмом (скрытым разочарованием в профессии).

В целом, в качестве основных трудностей адаптационного периода, отмеченных молодыми педагогами, ими выделены:

- организационно-методические трудности (отчетность и ведение документации, подготовка технологических карт уроков, недостаточный уровень готовности молодого учителя вести уроки по требованиям ФГОС);

- дидактические трудности (трудности, связанные с проведением уроков, где основными проблемами выступает недостаточная детская учебная мотивация и неспособность молодого учителя владеть дисциплиной в классе);

- коммуникативные трудности во взаимоотношениях с родителями, учащимися и коллегами по работе);

- естественные, ожидаемые и предсказуемые психологические трудности, связанные с высоким нервно-психологическим напряжением учительской работы в начальный ее период и при недостатке опыта.

На вопрос «Что является главной причиной ухода молодых педагогов из профессии?» были указаны следующие причины (представлены по степени значимости):

- низкий уровень заработной платы – 64,9%,

- проблемы во взаимоотношениях с родителями обучающихся – 38,4%,

- неудовлетворительные условия работы - 30,9%,

- проблемы во взаимоотношениях с обучающимися – 26,8%,

- взаимоотношения в педагогическом коллективе – 19,9%,

- однообразие в профессиональной деятельности – 11,5%,

- отсутствие постоянного рабочего места – 7,6%,

- отсутствие возможности самосовершенствоваться – 7,6%.

Интерпретация полученных ответов показывает несколько проблем. Во-первых, большинство респондентов отметили недостаток заработной платы у молодых учителей. Гипотетические объяснения: либо она у молодых учителей действительно настолько мала, либо она мала в сравнении с чем? Учитывая, что молодые учителя получают все имеющие в школе возможности совмещать, прирабатывать, становится понятным, что даже в этом режиме заработок молодого педагога представляется ему недостаточным. Либо он сравнивает, какую зарплату (реальную или представляемую по слухам, СМИ) он мог бы получать в других профессиональных сферах, и, как свойственно именно молодежи, мобильно меняет место работы, уходя из школы.

Следует понимать, что именно молодые учителя являются наименее укорененной в школе группой. Их можно понять: только в молодости можно пробовать себя в разных сферах, с возрастом такая возможность будет все меньше. Рынок труда сверхкрупного города предоставляет молодому провинциалу гораздо больше возможностей (порой сильно мифологизированных). Общается он в кругу таких же «завоевывающих большой город» сверстников, которые будоражат рассказами об успехах и неудачах этой «войны». К тому же, возрасту 20-летних свойственно необоснованно рассчитывать (верить) в быстрое социальное продвижение и успех.

Во-вторых, треть молодых учителей выбрала вариант «недостаточные условия для работы». Так как вариант подробно не раскрывался, можно предположить, что под таковыми респонденты увидели интегральную характеристику: и недостаточную зарплату, и слабость технического оснащения, и стиль управления, и оборудование рабочего места учителя.

Ожидает ли молодой учитель, что ему предоставят собственный кабинет? Около 7% ожидают этого. И это всегда важнейшее для учителя условие, маркер комфортности его работы. Это не просто собственное учебно-методическое оснащение, которое не надо переносить из класса в класс (сегодня при наличии электронного оборудования такие трудности приближаются постепенно к трудности переноса в кармане флешки с подготовленными материалами, когда учитель может их использовать в любом классе со стандартной компьютерной техникой). Это не просто атмосфера «своего» класса, ориентирующего учеников на определенный учебный предмет. Скорее, это возможность, побыть одному на перемене, сосредоточиться, настроиться, почувствовать себя хозяином хотя бы в каком-то производственном пространстве. Уходит ли эта школьная традиция или отражает естественное стремление к собственному пространству в любой профессиональной сфере (что означает иметь собственный кабинет или работать в своеобразном «интеллектуальном цехе» для менеджера, чиновника, врача, рабочего, учителя) покажет будущее. Но общий тренд явно делает учительскую деятельность все более открытой (видеокамеры, гаджеты, публичность отчетов). И потому надеяться на собственный кабинет молодому учителю не приходится, тем более, что останется он в школе надолго или быстро из нее уйдет, для директора неясно, поэтому и повода сразу давать кабинет, даже при его наличии, нет.

В-третьих, **выстроился своеобразный антирейтинг субъектов образовательного процесса, взаимодействие с которыми представляет главные проблемные зоны для молодого петербургского учителя: родители, дети, коллеги** (по мере убывания проблемы в восприятии респондентов). Если взаимодействие молодого учителя с учениками - вечная тема и общее место, а проблема взаимодействия с коллегами значима только для каждого пятого респондента, то констатация проблем при взаимодействии с родителями почти 40% опрошенных – повод для серьезного размышления. Именно родителей более всего естественно опасаются молодые педагоги, боясь грядущего первого родительского собрания более любого открытого урока. Боятся оказаться не авторитетными (слишком молодыми) в их глазах, несмотря на полученные в вузе профессиональные компетенции. Большинство респондентов, дававших интервью, показали, что к работе с родителями система педагогического образования готовит очень слабо или вообще никак. Наконец, высокая заинтересованность молодых педагогов в умении решать конфликты, диагностированная выше (вопрос 11), показывает, что конфликты с родителями учителей являются для них предметом для серьезной тревоги. А учитывая неуверенность в себе молодого учителя, тем более.

**1.3.Собственная профессиональная готовность в оценке молодых петербургских учителей**

Одной из важнейших трудностей молодого учителя является его неуверенность, что полученное профессиональное образование обеспечит его успешную педагогическую деятельность. Об этом респондентам задавалось несколько вопросов, первым из которых был общий вопрос о готовности выпускников системы педагогического образования к профессиональной деятельности.

Большинство респондентов ответило, что такая готовность находится в диапазоне от 40 до 70% (из 747 ответов так ответили 415 человек). Таким образом, можно констатировать, что половина респондентов оценивает такую готовность к педагогической деятельности как среднюю. Варианты низкой и высокой готовности достаточно равномерно распределились между другой половиной респондентов (в предложенных диапазонах от 0 до 40 и от 70 до 100%).

Такое разделение позволяет создать более-менее объективную картину восприятия молодыми петербургскими учителями качества получаемого их сверстниками педагогического образования в трех диапазонах: высокое, среднее и низкое. Интервью 71 молодого петербургского учителя показывают, что многие из них выбрали педагогический вуз «из любви к науке, которой соответствует школьный учебный предмет», но вовсе не из желания стать педагогом. Они сознательно искали такой вуз, далее сопоставляя его с имеющимися личными результатами ЕГЭ. Часто, не имея возможности поступить в престижный классический университет, они выбирали педагогический вуз с соответствующей их пристрастиям предметной специализацией. Такой выбор типичен для многих успешных учителей, когда научные занятия могут сочетаться с учительством или когда учительская деятельность со временем становится более привлекательной, чем научные занятия. Судя по интервью, для нынешней учительской молодежи города, дилемма науки или «учительствования» имеет и серьезный социальный подтекст: сегодня в науке платят меньше, чем в школе.

Гораздо важнее для будущих петербургских молодых учителей было получение высшего образования в сверхкрупном городе, с которым большинство из них связало свои жизненные перспективы еще в студенческие годы. ЕГЭ предоставило возможность учиться не только в вузах региональных столиц, но и в сверхкрупных городах. Большинство провинциальных родителей поддерживают (в том числе и материально) такое стремление детей. Поэтому после окончания петербургских педагогических вузов, большинство их выпускников нацелено не на возвращение домой и работу в регионах, а на закрепление в сверхкрупном городе. Мотивы и формы такого закрепления все меньше связаны с «профессиональным призванием» и все чаще прагматичны: приоритет в получении любого высшего образования по результатам ЕГЭ перед осознанным выбором профессии при выборе вуза дополняется приоритетом социального закрепления в большом городе перед работой по полученной специальности. Это давно замеченная общая тенденция всего российского студенчества последних 20 лет, когда не более 40% выпускников отечественных вузов идет работать по полученной специальности. Молодые педагоги не являются исключением.

Следующий вопрос касался оценки респондентами своей личной готовности к педагогической деятельности сразу после получения педагогического образования. 420 ответов из 747 диагностировали среднюю готовность в диапазоне от 40 до 70%. Можно говорить о достаточно адекватной профессиональной самооценке молодых учителей современной петербургской школы. В рамках этих же диапазонов респондентом далее предлагалось определить уровень собственного педагогического профессионализма сегодня, после некоторого времени (1-3 года) их работы в школе. Большинство (350 ответов, почти половина выборки) ответили в диапазоне от 30 до 50%, что ближе уже не к средним, а, скорее, к относительно низким показателям по выборке. Заметно снижение уровня оценки готовности к профессиональной деятельности: оценки неких абстрактных выпускников системы педагогического образования представляются ныне работающим петербургским молодым учителем более высокими по сравнению с самооценкой собственного профессионализма и готовности работать. Готовность работать профессионально у работающих респондентов снизилась.

Объяснений этому парадоксу может быть два. Можно предположить неудачную форму вопросов 15 - 17, когда респонденты должны выбрать достаточно узкие диапазоны (в 10%, от 0 до 10, от 10 до 20 и т.д.), которые трудно определить точно в отличие от общих оценок (в целом, высокая, достаточно высокая, скорее низкая, очень низкая). Но вероятнее другое: столкновение с реальностью работы в школе заставляет молодого учителя существенно снижать оптимистические оценки своей профессиональной готовности. Это не заслуга, а, наоборот, беда базового педагогического образования. **Молодой выпускник покидает стены вуза с уверенностью, что он готов работать педагогом (из тех, кто доходит до школы). Реальность же показывает ему, что очень многие сферы его подготовки не имеют ничего общего с повседневной учительской реальностью.** Он понимает, что работать готов слабо, заданная вузом уверенность в своих силах, помноженная на самоуверенность юности, стремительно растворяется, далее вступают в силу диагностированные профессиональные затруднения молодых учителей и поиск оптимальных форм их преодоления.

Итак, анализ ответов на вопросы о готовности к учительской деятельности в разные для молодого педагога моменты его профессиональной биографии (вопросы 15 - 17), позволил выявить следующие тенденции. Из 747 полученных ответов лишь 112 говорят о качественной подготовке молодого педагога на момент покидания им вуза и начале работы учителя. Эта цифра чуть больше 1/7 от количества опрошенных. В то же время о крайне слабой и слабой готовности заявили 177 человек (практически полная неготовность 0-10% (29), крайне слабая 10-20% (63), слабая 20-30% (85)). **Эти полюса достаточной и недостаточной подготовки молодых педагогов системой базового педагогического образования примерно равны: 15% и 24% респондентов.** Цифры говорят о недостаточности профессиональной подготовки молодых специалистов, вследствие чего им необходимы время и помощь в этом вопросе. Таким образом, вопрос качественного вхождения педагога в профессию фактически перекладывается на образовательное учреждение и систему повышения квалификации (постдипломного педагогического образования). Именно им приходится решать проблемы закрепления молодого учителя в профессии, а **система дополнительного образования вкупе с местом работы превращается в некое подобие «скорой педагогической помощи» выпускнику ВУЗа, попадающего в критическую ситуацию.**

Оценка молодым педагогом себя как вчерашнего выпускника педагогического вуза показывает повышение показателя уровня профессиональной готовности. Так количество хорошо подготовленных специалистов увеличивается до 206 человек (с 15 до 27%), а количество слабо подготовленных уменьшается до 135 человек (с 24 до 18%). Скорее всего, это может быть связано с недостаточно адекватной оценкой своей подготовленности и стремлением выглядеть более компетентным профессионалом по отношению к другим. Такое положение подтверждается изменениями в среднем сегменте подготовленности при сравнении ответов на предложенные вопросы: увеличивается количество участников, считающих свою готовность с показателем 60-70% (со 113 до 131), соответственно происходит уменьшение участников, считающих свою готовность, в интервале 50-60% (со 138 до 117).

Ответ на вопрос, «Насколько лично Вы готовы к профессиональной деятельности в настоящий момент времени», показали, что значительно увеличилось количество ответов в положительных сегментах предлагаемой шкалы. Так, число ответов в интервале готовности от 70 до 100% достигло 481 человека (64%). Крайне редко представлено мнение о своей крайне слабой профессиональной готовности в настоящее время, о чем говорят только 37 опрошенных (5%). Резко изменился и средний сегмент (50-70% готовности): теперь среднюю готовность диагностировали у себя 176 человек (23%). Здесь можно было бы говорить о положительной динамике, если не учитывать, каким образом она достигнута, какое количество стрессовых, конфликтных ситуаций произошло и как это повлияло на молодого педагога. Кроме того, личное мнение молодого педагога о его готовности к работе, не всегда совпадает с мнением его профессиональную деятельность оценивающих (школьной администрации, коллег, профессионального сообщества, родителей, учеников).

В целом, динамика оценки респондентами профессиональной готовности к учительской деятельности выглядит следующим образом:

**Самовосприятие готовности молодых педагогов к учительской работе**

Таблица

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Готовность | Выпускник педагогического вуза | Я сам при начале работы | Я сам сегодня (после нескольких лет работы в школе) |
| Низкая | 24% | 18% | 13% |
| Средняя | 61% | 55% | 23% |
| Высокая | 15% | 27% | 64% |

**1.4. Идеал учителя в представлении молодых петербургских педагогов**

На вопрос «Когда и как произошло Ваше понимание особенностей учительской профессии?» были получены следующие ответы респондентов (в %):

11,8 – в первый месяц работы;

28,1 – постепенно в ходе практической работы учителем;

6,6, - при подготовке к урокам

10,7 – при проведении уроков

30,3 – после уроков, в ходе рефлексии

43,5 – с опытом работы

46,5 – когда видишь результаты своей работы.

Очевидно, что молодым учителям важно видеть результаты своей работы – поэтому столь значимы и равновелики для них благодарность детей или победы в конкурсах профессиональных достижений. Молодой учитель должен видеть реальные результаты, успехи своей работы, иначе, разочарование в профессии неминуемо. Сущность профессиональной деятельности, ее смысл и цели понимаются молодыми учителями только с опытом работы, практически и в ходе рефлексии. Обучить этому внешне (заранее в вузе или впоследствии в системе постдипломного педагогического образования) невозможно, это личная интериоризация таких смыслов, личная идентификация себя с педагогической профессией, для которых педагогическое образование может лишь создать условия (заставить задуматься над этими темами).

На вопрос «Какие качества должны быть у хорошего учителя, что надо нарабатывать ему в первую очередь?», мнение молодых петербургских учителей было представлено следующими группами ответов (в %):

39,5 – строгость

33,9 – терпение

24,4 – креативность

21,7 – уверенность в себе

17 – организованность

16,7 – требовательность к себе и другим

16,3 – способность к саморазвитию

15,1 – дисциплинированность

14,6 – стойкость, стрессоустойчивость

13,9 – гибкость

9,5 – коммуникабельность

9,2 – целеустремленность

7,9 – верность слову

5,2 общительность

6,6 – трудолюбие

5,6 – справедливость

1,9 – порядочность

Характерны низкие значения нравственных качеств, которыми молодые учителя обрисовали свой идеал учителя – справедливость, порядочность, верность слову, трудолюбие. Невысоки оказались и показатели технологических умений такого учительского идеала – коммуникабельность, общительность, стрессоустойчивость. Идеал успешного учителя, свойственным ныне работающим в петербургской школе молодым педагогам сводим к формуле: строгость к ученикам и требовательность к себе + уверенность в себе + личная креативность учителя.

Уточнял понимание респондентами идеала педагога вопрос о том, какими качествами должен обладать учитель-профессионал, выбранные варианты ответов сформировали следующий рейтинг (в %):

- педагогическое мастерство - 57,7

- любовь к детям – 52,3

- предметные знания и умения – 44,8

- открытость новому – 34

- организаторские способности – 33,3

- технологии преподавания – 26,9

- профессиональная самоотдача – 18,6

- коммуникабельность – 17,9

- оратор – 17,5

- умение передавать (объяснять) знания – 16,3

- самодисциплинированность и умение держать дисциплину – 15,1

- знание собственных возможностей (рефлексия) - 13,4.

Учительский идеал, к которому стремятся петербургские молодые педагоги, включает, таким образом:

- корпоративный ментальный архетип учительской любви к детям;

- интегральную характеристику «педагогическое мастерство», равноценную необъяснимому чуду сочетания всех профессиональных достоинств в личности одного учителя;

- качества педагога-предметника, представляющие традиционный вариант восприятия отечественного учительского идеала уже на протяжении двух столетий;

- открытость учителя-профессионала всему новому как понимание респондентами стремительности современных изменений в образовании.

**1.5.Профессиональные дефициты молодых петербургских учителей**

Вопрос о понимании учительской успешности молодыми петербургскими педагогами дал вполне предсказуемые результаты. В целом, успешность учителя выразилась для респондентов через ментально-архетипические «альтруистические» показатели (73% ответов). Внешние (зарплата, карьера) и внутрикорпоративные показатели (профессиональные комфорт, уверенность, признание со стороны коллег) набрали соответственно лишь 10 и 15% ответов.

На первом месте с большим отрывом шел ответ «Успехи детей» (48,5%). Такой ответ носит слишком общий характер и является калькой с обыденных представлений о смысле работы учителя и следствием запроса родителей. Ведь респондентами предлагались и варианты этого ответа, такие, как: «Хорошие результаты детей, признание профессионализма и удовлетворение от профессиональной деятельности, понимание, что дети чему-то научились», «эффективность моей работы складывается из хороших результатов детей и признания моего профессионализма». Эти ответы, показывающие результат рефлексивного анализа молодыми учителями собственной деятельности, в сумме набрали только 0,1% ответов.

На втором месте находится ответ «удовлетворение от профессиональной деятельности». Эта сторона работы отмечена 23,8% опрошенных. Таким образом, только чуть больше 1/5 молодых педагогов считают личную удовлетворённость важным показателем в своей работе. Следовательно, 3-4/5, не отметивших этот показатель, можно считать носителями своеобразной «жертвенной» позиции. В дальнейшем, это может привести к возможному профессиональному разочарованию. Важно понять, насколько велик «жертвенный», мессианский потенциал у группы учительской молодежи, насколько он является во многом декларативными ментальным корпоративным архетипом (так отвечать принято), либо реальной профессиональной стратегией, невозможность соответствовать или реализовать которую, приводит к покиданию профессии.

Для 9,4% молодых педагогов важно признание их профессионализма. А комфортность в профессиональной среде важна для 7,9% опрошенных. Скорее всего, такие результаты свидетельствуют о недостаточности опыта работы и непонимания важности такого отношения к себе со стороны. Здесь может находиться скрытый источник будущих конфликтов. Это может произойти тогда, когда ощущение профессионализма и важности взаимопонимания в коллективе войдёт в противоречие с окружающей действительностью.

Далее респондентам было предложено сопоставить свое профессиональное состояние со сформированным выше профессиональным идеалом, определив собственные профессиональные дефициты, которые составили следующий рейтинг (в %).

- стрессоустойчивость – 60,4

- организаторские способности – 36,9

- самоорганизованность – 20,7

- наблюдательность – 19,3

- умение передавать знания – 18,5

- самодисциплина и умение владеть дисциплиной в классе – 11,2

Для опрашиваемых молодых петербургских учителей главными профессиональными дефицитами выступали недостаток умения организовать себя и детей (совокупно около 60% ответов, столько же, сколько по естественно дефицитной для молодого учителя стрессоустойчивости). Как предметников и «специалистов по детям» (наблюдательность) себя респонденты оценивают достаточно высоко и как серьезную проблему своей профессиональной деятельности не видят. В целом, речь идет о дефиците уверенности респондентов в своих профессиональных умениях, что вполне можно компенсировать целенаправленным сопровождением или постепенной (со временем) наработкой практического опыта педагогической деятельности.

Уточняющий тему восприятия собственных профессиональных дефицитов вопрос «Какие профессиональные компетенции лично Вам нужно, прежде всего, развивать?» дал следующие ответы (в %):

- расширение репертуара методических приемов – 44,8

- владение дисциплиной – 39,2

- умение решать конфликты – 30,8;

- способность увлечь детей предметом – 27,6

- риторическая компетентность – 16,9

- отбор учебной информации – 13,8

Здесь возникает несколько иная картина профессиональных дефицитов молодых учителей. Их технологическая оснащенность оказывается более значимой при ее соотнесении с личным обладанием и выходит на первое место как выражение неуверенности молодого педагога в себе и его веры в то, что, если поучиться тому, чему не научили в вузе, все образуется. На втором месте – способность «держать» дисциплину и решать конфликты, скорее всего возникающие на почве того же дисциплинарного дефицита. Молодые учителя, испытывая неуверенность в своих силах, сталкиваясь с современными детьми, для которых учитель – уже вовсе не априори сакральная, авторитетная фигура, понимая, что для детей учебная деятельность вовсе не самая значимая и интересная, неизбежно начнет искать выходы из складывающейся современной педагогической ситуации. Среди них:

– внешняя, авторитарная по стилю, формальная по сути, дисциплина, своеобразный договор учителя и учеников (мы соблюдаем внешнюю дисциплину, делая вид, что учимся, вы нас не трогаете);

- поиск новых технологических приемов, способных переломить ситуацию, аналог прогрессистской веры в науку, обратной стороной которой является слепая вера в педагогическое чудо индивидуальных талантов отдельного педагога (не знаю как, но ему это удается).

Гораздо четче респонденты определили обязательные условия своего профессионального развития. Среди них (в %):

- самообразование – 60,6

- поддержка (помощь, сопровождение) со стороны коллег – 53,4

- индивидуальное консультирование – 27,3

- наличие свободного времени – 17,7

- участие в общественной жизни школы – 17,5

- профессиональная оценка со стороны – 11,1

Итак, молодой петербургский учитель «хватается за очевидное». Требуя больше свободного времени (которое, вероятно, сгорает «в огне» взятой на себя непосильной нагрузки), он рассчитывает самостоятельно, без внешней помощи, вести свое профессиональное развитие. Здесь важно диагностировать **восприятие респондентами свободного времени как основного ресурса, который в их понимании требуется для профессионального роста.**

Заметно и определенное противоречие. Для почти одинаковых по численности групп респондентов равно важны в контексте собственного профессионального развития как самообразование (самостоятельный вариант профессионального роста), так и помощь коллег, без ресурса которых такой рост невозможен. Можно предположить **существование двух групп молодых учителей, для которых самостоятельный вариант профессионального роста или организованное его сопровождение предпочтительнее.**

На прямой вопрос «В какой помощи нуждается молодой педагог»? респонденты дифференцировались уже по большему числу примерно одинаковых по численности групп предпочтения (в %):

48,2 – мастер-классы опытных педагогов

25,4 – специальные курсы для молодых учителей

22,8 – время на самообразование

22,8 – школа молодого специалиста (обучение в молодежном профессиональном сообществе)

20,6 – индивидуальное наставничество

19,7 – краткие практикоориентированные семинары

16,2 – совместные творческие лаборатории молодых и опытных педагогов

8,7 – работа в методическом объединении

Итак, по мнению молодых педагогов, «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» (эффективнее им показывать, чем обучить, как правильно должен поступать настоящий педагог). Равнозначны для разных групп молодых педагогов варианты их курсовой подготовки, участия в сообществах учительской молодежи, самообразование. **Индивидуальное педагогическое наставничество оказалось предпочтительным только для каждого пятого респондента.**

Что означает неоспоримое преимущество в этом рейтинге ответов мастер-классов? И несколько «залихватское» ощущение, свойственное молодежи, что стоит один раз увидеть – и они уже смогут работать также. Возможно, здесь проявлена и тяга к вдохновляющим образцам педагогической деятельности, а не только стремление подсмотреть эффективные технологические ее приемы. Наконец, возможен и скрытый вызов сообществу опытных педагогов со стороны учительской молодежи: раз опытного учителя считают готовым наставником, он должен не на словах, а на деле доказать, что имеет право быть наставником у молодых педагогов.

На вопрос «Обращались ли Вы за помощью к коллегам?» молодые петербургские учителя ответили следующим образом (в %):

Часто – 42,8

Редко – 39,9

Очень редко – 14,6

Нет – 2,7.

Итак, **порядка 60% респондентов такой помощью пользовались редко, очень редко или не пользовались вообще.** Означает ли редкое или очень редкое обращение к помощи коллег наличие поколенческого конфликта в учительской среде или отсутствие необходимости в такой помощи у молодого учителя? Учитывая многочисленность затруднений, диагностируемых самими респондентами в их профессиональной деятельности, обращение за помощью к опытным коллегам выглядело бы естественным. Возможно, часть респондентов отвечала так (редкие обращения за помощью), стремясь минимизировать свои проблемы в глазах интерпретаторов результатов исследования. И все же представляется, что **дело не в том, что о возможностях помощи молодые учителя не догадываются и потому не пользуются ею. Раз они редко, но пользовались ею, значит, пробовали этот путь совокупно более половины респондентов. Но вот дальше пробовать почему-то перестают примерно половина опрашиваемых молодых учителей.** Объяснение напрашивается только одно: скорее всего, молодые учителя рискуют нарваться на отказ, формальный ответ или иную негативную реакцию при такой просьбе.

**1.6.Молодые петербургские учителя о перспективах наставничества**

**и сопровождения**

Рассмотрим, как респонденты воспринимают свое сопровождение (наставничество). Их сущность выразилась для молодых учителей в ответах на вопрос «Что лично для Вас представляет наставничество, сопровождение молодого педагога со стороны педагога опытного?» (в %):

41,8 – возможность посоветоваться;

40,4 – возможность посмотреть образцы профессиональной деятельности;

15,9 – возможность поучиться.

Из 17 предлагавшихся респондентам варианта ответа на этот вопрос были выбраны только три. Первое-второе места делят ответы, связанные с возможностью посоветоваться – 41,8% и посмотреть опыт – 40,4%. При этом надо понимать следующее: возможность не есть обязательность, а лишь вариант, чаще всего используемый в случае возникновения трудности. Третье место – 15,9% - занял ответ, подразумевающий реальное действие: непосредственное обучение. Таким образом, можно говорить о том, что деятельность наставника для молодого педагога это, прежде всего, не затрагивающая его внутренний мир ВОЗМОЖНОСТЬ, степень использования которой зависит от самого молодого педагога. И только 16% молодых учителей видят в ней практическую составляющую, позволяющую решать определённые проблемы.

Таким образом, **молодым учителям гораздо более важными представляются психологическая поддержка со стороны наставника и представление им наглядных, практических образцов профессиональной деятельности, нежели обучение (поучение) молодого педагога наставником всем профессиональным премудростям.**

Анализ ответов на вопрос «Важно ли, чтобы наставником молодого педагога был учитель, преподающий тот же предмет» дал следующие результаты:

48,7% определили это положение как обязательное условие;

38,3% определили это положение как желательное, но не обязательное.

Итого, для 87% совпадение предметной направленности наставника и подопечного выглядит совершенно оправданным. Скорее всего, это связано с тем, что молодому педагогу удобнее и понятнее разговаривать о педагогических проблемах с тем человеком, который в его глазах является или специалистом-предметником, или имеющим больший опыт учительской деятельности. Тут легче получить рекомендации, практические разработки урока, понять методические тонкости в преподавании той или иной темы. Можно сказать, что в этом случае молодой педагог использует функциональный подход к наставнику.

С другой стороны, такая ситуация может свидетельствовать о сужении границ познания педагогической деятельности, замыкании её в рамках предметного содержания и предметной же методики. Такой подход, в определённой степени, может тормозить развитие горизонтальной карьеры учителя в будущем.

10,7% опрошенных считают, что предметная составляющая не имеет существенного значения, 2% говорят о том, что «даже лучше, если наставником будет преподаватель другого предмета». Такие ответы могут свидетельствовать как о достаточно отстранённой позиции молодого педагога по отношению к своему наставнику, так и о том, что он обладает более широким взглядом на профессию и ему важно общение с любым профессионалом для пополнения своего педагогического багажа.

**Только для 48,7% респондентов обязательно то, что наставник преподает тот же учебный предмет, тогда как для 38,3% это желательно, но необязательно, а для 10,7% – не имеет значения.** Ответы на этот вопрос показывают постепенное уменьшение в педагогическом сообществе учителей, ориентированных только на преподавание своего учебного предмета. Петербургских молодых учителей сегодня условно можно разделить на три группы - традиционалистов, сомневающихся и радикалов (все названия условны). Для одних преподавание именно этого предмета составляет смысл пребывания в педагогической профессии, для других, которых становится все больше, предмет имеет все меньшее значение, сменяясь направленностью на решение собственно педагогических задач.

В ответах на вопрос «Какими профессионально важными качествами по Вашему мнению должен обладать наставник» можно выделить несколько групп:

В первой группе сосредоточены ответы, набравшие более 60%. К ним относятся:

* Богатый практический педагогический опыт (63,7%)
* Глубокие обширные знания (62,4%)
* Умение вступать в коммуникацию (60%)

Вторая группа характеризуется ответами, набравшими от 35 до 50%. Сюда вошли следующие качества наставника:

* Личные качества (эмоционально-волевая установка) (47,8%)
* Организаторские способности, умение мотивировать (40,8%)
* Профессиональная и жизненная мудрость (36,5%)

Третья группа, ответы в которой находят более 20% откликов. Отмечаются такие качества как:

* Креативность (24,1%)
* Глубокие психолого-педагогические знания (22,4%)
* гражданская позиция (7,1%)

Таким образом, можно говорить применительно к первой группе о значении в глазах молодых педагогов педагогического опыта, знаний. Это может быть следствием, как уважения, так и патерналистических настроений. Такая точка зрения практически исключает возможность быть наставниками молодым учителям.

Критерий умения вступать в коммуникацию может быть отражением желания уважительного отношения со стороны наставника к своему подопечному. Тем более, что сейчас умение коммуницировать у молодых людей занимает одно из первых мест в рейтинге предпочтений.

Вторая группа ответов характеризует желательного наставника как сильную личность, обладающую мудростью. В данном случае, мудрость является более весомым компонентом личности наставника, нежели её знаниевый компонент.

Значительно отстают в предпочтениях молодых педагогов креативность и психолого-педагогические знания, что противоречит указанному в первой группе ответов предпочтению «глубоких обширных знаний» у наставника.

Отсутствие гражданской позиции наставника не является большой потерей для подопечных, о чём свидетельствует крайне малое упоминание этой характеристики наставника.

Что же в итоге? Среди основных качеств, необходимых, по мнению респондентов, педагогу-наставнику, первенствует между тем, знание предмета и его методики (62,4% ответов). Равнозначными качествами выступает для молодых учителей способность наставника к эффективной коммуникации (60%) и богатый практический педагогический опыт (не обязательно очень длительный) (63,7%). На среднем уровне находятся варианты «личная готовность и желание быть наставником» (47,8%), способность мотивировать к профессиональной деятельности (придавать ей смысл) (40,8%) и житейская мудрость (36,5%). Психолого-педагогическая подготовка, креативность наставника и его пример профессионального служения можно отнести к низкому уровню выборов (22,8; 24,1; 7,1% соответственно).

Итак, по мнению молодых петербургских педагогов, наставник – обязательно тот, кто хочет заниматься наставничеством, видя в этом свое предназначение, а не только формально выполняющий еще одну из многих учительских обязанностей. Только такой наставник окажется способным передать молодому учителю понимание смыслов педагогической деятельности, мотивировать к преодолению ее рутинной, повседневной стороны. Именно практический опыт работы учителем, а вовсе не отдельные компоненты педагогических знаний и умений (компетенций), ценятся молодыми учителями в наставнике. Невозможно стать наставником, не умея и не желая вступать в коммуникацию, чем может похвастаться далеко не каждый опытный педагог, коммуникационное поле которого ограничивается повседневным учительским ролевым поведением и формально необходимыми коммуникационными связями. В работе же наставника с молодыми педагогами необходимо неформальное, искреннее общение, поддержка, а не информирование или контроль, демонстрация примеров и рефлексия, способность зажечь. Поэтому говорить только о формальных аспектах коммуникационного поля «наставник – молодой учитель» не приходится.

Наконец, первое место в рейтинге качеств наставника учебного предмета можно интерпретировать как пример решения тех проблем, в которых затрудняется молодой учитель. То, что другие качества наставника отнюдь не связаны с предметом преподавания, а имеют общепедагогический характер, показывает, что время восприятия учителя только и, прежде всего, как предметника заканчивается.

Ответы респондентов на вопрос «В будущие нормативные требования к наставникам молодых педагогов обязательно необходимо включить…» распределились по трем группам:

Первая группа с максимальным количеством откликов, выбрала:

* Личную готовность наставника к передаче профессиональных знаний 67,1%
* Высокий уровень профессиональной подготовки 52,6%

Вторая группа со средним значением откликов

* Стабильно высокие личные показатели 30,8%
* Авторитет в педагогическом коллективе 26,8%

Третья группа со значением откликов ниже среднего:

* + Специальные знания 18,2%
  + Системное представление о…17,5%
  + Наличие методических разработок 16,2%

Четвертая группа с низким значением откликов:

Высшая или первая квалификационная категория 9,2%

Соответственно полученным результатам можно сказать, что в своих требованиях к наставнику молодые педагоги ориентируются на, прежде всего, успешную коммуникацию и высокий уровень профессионализма наставника. Это коррелирует с ответами на предыдущий вопрос.

Таким образом, среди непременно присущих, обязательных для наставника качеств, респонденты выделили следующее (в %):

- личная готовность быть наставником – 67,1

- высокий уровень образования - 52,6

- высокие профессиональные показатели и достижения – 30,8.

- авторитет в профессиональном сообществе – 26,6

- специальная подготовка и умения наставника – 18,2

- видение всей ситуации современного образования – 17,5

- методические разработки и авторские публикации – 16,2

- высшая аттестационная категория – 9,2.

Личная готовность быть наставником, по мнению учительской молодежи, не означает для большинства из них специальной подготовки к этой деятельности, что легко может компенсироваться богатым педагогическим опытом, которого, в свою очередь, не бывает без развитой способности к профессиональной рефлексии и чего не заменить «столетиями» педагогического стажа. Молодых учителей не особо интересуют формальные достижения потенциального наставника (аттестационная категория, публикации). Неформальные и объективные высокие профессиональные показатели деятельности (например, результаты обучения и воспитания) и обеспеченный ими авторитет в педагогическом коллективе представляются им более надежными и валидными.

Сложнее обстоит дело с интерпретацией первого варианта ответа, который привлек максимальное количество выборов и был связан с высоким уровнем образования наставника. Формально, сведениями о дипломе законченного наставником педагогического вуза, ситуацию не объяснить. Диплом у большинства учителей примерно одинаков и это ничего не объясняет. Скорее, **респонденты говорили о высоком уровне культурного развития наставника, о том, что это должен быть человек высокой культуры (образования), как общей, так педагогической и предметной.** Значительной части молодых педагогов хочется продолжить общение с людьми более высокого культурного уровня, какими были некоторые их вузовские преподаватели. Этим же (а не только карьерными амбициями) можно объяснить **почти массовое стремление молодых учителей продолжить обучение в аспирантуре: это желание не останавливаться в развитии, заданном вузом, потребность видеть рядом с собой образцы для подражания**. Культурность наставника – это его авторитетность для молодого учителя. Даже если потенциальный наставник будет коммуникабелен и даст много практически полезных советов, это не обеспечит его авторитет в глазах молодого педагога. **Наставник должен быть авторитетен для него не только в узком, профессиональном, но и в общекультурном, мировоззренческом отношении.**

Таким образом, **наглядные и вдохновляющие, практические и эпизодические демонстрации формы сопровождения представляются молодым петербургским учителям предпочтительней наставничества и курсовой подготовки.** Значительное число молодых педагогов рассчитывает на себя и самообразование при условии предоставления на него свободного времени. Обращение к коллегам за помощью, консультацией или поддержкой не является повседневной практикой деятельности для половины молодых петербургских учителей, что свидетельствует о существовании скрытого поколенческого конфликта в учительской среде, смягчаемого небольшим количеством молодых учителей в петербургской школе и формальным характером складывающихся между группами молодых и опытных педагогов отношениями. Молодой педагог надеется на то, что его проблемы постепенно разрешатся с приобретаемым профессиональным опытом. Но он понимает необходимость рефлексии этого опыта, что делает необходимым диалоговый режим и фигуру «собеседника», которыми могут выступать как опытные педагоги, так и сверстники.

**1.7.Молодой петербургский учитель: некоторые черты типологического портрета**

В итоге по результатам исследования был сформирован типологический портрет петербургского молодого учителя. Это молодая женщина, гораздо реже, но все-таки чаще, чем обычно в учительской среде, мужчина в возрасте 25 – 30 лет. Это чаще всего выходцы из российских регионов, приехавшие в Петербург после окончания провинциальной школы (и поступившие в петербургские педагогические вузы) или провинциального педагогического вуза. Работает такой молодой педагог чаще в обычной школе, реже в школе повышенного уровня обучения, преимущественно в спальных районах, что, возможно, связано с местом проживания в городе. Старается взять в школе любую возможную оплачиваемую нагрузку (средняя педагогическая нагрузка около 1,5 ставки), использует любые возможности внутреннего и внешнего совмещения и иные приработки.

Свои профессиональные возможности оценивает средне и несколько выше среднего, причем, эту достаточно высокую оценку считает не столько результатом полученного образования, сколько наработанного практического опыта. Основные профессиональные затруднения связывает с недостаточной собственной стрессоустойчивостью и тревожностью, что можно отнести к естественным состояниям в период профессиональной адаптации. Основные профессиональные дефициты молодого петербургского учителя связаны с реализацией педагогических задач ФГОС, с преодолением низкой учебной мотивации детей и поддержанием среди них необходимой дисциплины и организованности.

Качества идеального учителя, которые задают профессиональные цели, связывает со строгостью, владением дисциплиной и архетипами любви к детям. В целом, своей учительской работой удовлетворен, покинет ее предположительно из-за недостаточно созданных условий, конфликтов и при потере смыслов в работе (профессиональная рутина).

При возникновении профессиональных трудностей и проблем склонен надеяться на себя, самообразование и приобретаемый опыт. На помощь коллег не рассчитывает, обращается за ней ситуативно. Нуждается в совете, психологической поддержке, но не в контроле и оценке своего профессионализма. От наставника хочет совета (поддержки) и демонстрации образцов, осмысленного вдохновения для осуществления профессиональной деятельности, а не поучений. По мнению молодого педагога, лучше, если наставник будет преподавать тот же предмет и иметь профессиональные достижения, опыт, авторитет среди коллег. Но главным его качеством являются желание быть наставником и способность вступить с подопечным в эффективную коммуникацию.

**Молодые петербургские учителя: типологический портрет**

**на основе биографического интервью**

Дополним данные анкетного опроса, характеризовавшего молодых петербургских учителей данными, полученными в тот же период с января по май 2018 года на основе анализа 81 их биографического интервью. Интервью были получены от 12 юношей и 69 девушек (85%). Это еще раз подтверждает тезис о том, что мужчин среди молодых петербургских педагогов примерно на 10 % больше относительно средних показателей по выборке петербургского учительства в целом. 26% респондентов имеют возраст менее 25 лет; столько же от 27 до 30 лет. Основная часть респондентов (48%) в среднем для молодых педагогов возрастном диапазоне от 25 до 27 лет. В целом группа интервьюированных подбиралась в соответствии с указанными выше критериями молодых педагогов - не старше 30-32 двух лет и стаж работы в школе не более 5 лет. 18% выборки интервьюрированных первый год работают в школе, 30% - второй, 18% –третий, 34% - четвертый-пятый год. Особую группу (23 человека) представляли слушатели курсов повышения квалификации «Петербургский педагогический опыт в условиях реализации ФГОС» - молодые учителя – потенциальные участники или конкурсанты профессионального конкурса «Педагогические надежды» районного или городского уровня (группа курируется Петербургским Комитетом по образованию).

В процессе анализа авторы исследования столкнулись в этой исследуемой группе с интересной ситуацией значительно представительства лиц, закончивших не педагогические вузы, но работавших в школе учителями (66%). Это объясняется тем, что респондентам задавался вопрос о том, какой вуз они закончили. Среди ответов оказалось много выпускников классических университетов, которые еще недавно были педагогическим вузами, а также непедагогических вузов, которые готовят по вполне педагогическим специальностям, давая квалификацию «Преподаватель». Поэтому **в дальнейших исследованиях более перспективным представляется задавать вопрос о полученной в вузе специальности, а не о самом вузе, который был закончен респондентом, так как в нынешних условиях саму профессиональную направленность вуза определить затруднительно.** Высшее и среднее педагогическое образование получили лишь 34% интервьюированных. При этом, **получали образование в Петербурге 56% респондентов, в вузах регионов - 44 %.**

По нынешнему месту работы молодые педагоги распределились следующим образом: в школах повышенного уровня обучения работают 69%, в общеобразовательных школах - 21%, в коррекционных школах – 10%.

Приведем перечень вопросов, который задавался в ходе интервью:

1. Чего Вы ожидали от своей работы в школе? Назовите основные Ваши ожидания от работы в школе (надежды, опасения). Совпали ли Ваши ожидания с реальностью? Насколько они оправдались и насколько реальность их скорректировала?
2. Что для Вас сегодня является самым трудным в педагогической работе? Что Вы сегодня считаете своим самым главным профессиональным успехом, победой, достижением (не обязательно победу в конкурсе или успешную аттестацию)?
3. Необходима ли Вам в данный момент или в первые годы работы как молодому специалисту помощь в решении каких-либо профессиональных проблем? Если необходима, то от кого такая помощь может и должна, по Вашему мнению, прийти в первую очередь (от конкретных лиц или организационных структур)? Кто сейчас помогает Вам решать профессиональные проблемы?
4. Кто для Вас сегодня - успешный педагог и почему? Ощущаете ли Вы себя успешным педагогом и почему?
5. Что Вы испытываете, когда говорите при знакомстве, что работаете учителем?

Таким образом, интервью фокусировалось:

- на сопоставлении представлений молодых учителей о школе (ожиданий от нее) с реальностью, с которой молодому учителю, пришедшему работать в школу, приходилось столкнуться;

- на понимании молодым учителем его основных трудностей при вхождении в профессию;

- на особенностях сопровождения молодого педагога в сопоставлении повседневных его реалий и идеального образа в глазах молодого педагога;

- на образе успешного учителя глазами молодого педагога и его реальной достижимости в перспективных планах учительской молодежи в ближней перспективе (я через 5 лет);

- на ощущениях в кейс-ситуации «признания в учительстве» молодого педагога как отражении социального статуса, общественного восприятия и профессионального самосознания молодых учителей.

Попытаемся определить типичные тенденции, выявленные в ходе анализа содержания полученных интервью. Вопрос, который неизбежно связывал формальные данные респондента (возраст, стаж, образование, место работы) и основное содержание интервью, неизбежно касался такого аспекта биографии молодых учителей, как самоанализ их жизненной ситуации, которая привела их работать в школу. Это был как бы «нулевой», вводный вопрос, который также позволял установить необходимый контакт между интервьюером и респондентом.

Выделяются три группы указанных ситуаций.

Во-первых, это ситуация невозможности найти место работы, соответствующее полученному высшему образованию, отражающему любовь респондента к определенному научному предмету - иностранному языку, истории, математике, биологии. Необходимость профессионального выбора, разнообразные трудности в поиске достойной полученного образования работы, выбор педагогического вуза «не по педагогическому, а по научному принципу», широта применения современных гуманитарных специальностей, в том числе и как педагогических – все эти факторы достаточно часто приводят современных петербургских молодых учителей в школу.

Во-вторых, огромное значение в серьезном и заинтересованном рассмотрении респондентами работы школьным учителем играет первая успешная проба себя в качестве педагога. Она могла происходить на вузовской педагогической практике, при работе в детском оздоровительном лагере или где-то еще. Главное, что она позволяет преодолеть сомнения и опасения о собственной неспособности к педагогическому делу вообще и сделать выбор по принципу: «почему бы не попробовать себя в работе школьного учителя, которая не хуже других, тем более, что некоторый первый успешный опыт уже есть». Это еще раз подтверждает тезис о максимально практическом характере педагогического образования как самом эффективном способе его осуществления, о важности системной педагогической профориентации в виде профессиональных проб.

Третий распространенный мотив, свойственный полученным интервью – тема судьбы, случая», за которым прослеживается вечная, несколько мистическая и слабо рефлексируемая тема профессионального призвания педагога. Кто-тоникогда не думал, что станет учителем, зашел в школу на год-два, осмотреться – и остался. Кто-то даже учился в другом вузе, но судьба после нескольких лет работы в других сферах все равно возвращала человека в школу, куда он, как теперь видит, подсознательно стремился.

Определить точно долю самовнушения (оправдания, объяснения самому себе) и долю тех, кто пришел в педагогику по призванию, невозможно. Нам важно подчеркнуть случайность выбора молодым учителем сегодня своей профессиональной сферы, но случайность, которая становится полем достаточно серьезного поиска в поле сложной социальной ситуации, с которой сталкиваются выпускники современных вузов. Да, **далеко не все из них стремились с детства стать учителями. Но становясь ими сегодня, вчерашние студенты делают вполне равноправный и осознанный с другими профессиями выбор в условиях сверхкрупного города.** Это никак не «профессия последнего шанса», когда некуда больше идти работать. Это трудная, не всегда престижная, но достойная и вполне приличная для молодого человека работа, которая равноценно прагматично рассматривается им в ряду других.

Ниже приводятся отрывки из полученных интервью молодых педагогов. Эти отрывки помогают лучше понять позицию молодых педагогов и решать задачи оптимизации социальных и профессиональных проблем молодого учителя.

Из всех интервью в 65,7% говорилось об осознанном приходе на работу в школу, только в 13,4% случаев указывалось на случайный характер такого прихода, остальные интервью (21,9%) не показали, каким образом респонденты оказались в профессии учителя, что можно расценивать как вариант предыдущего случайного попадания в учительство. Дело в том, что практически всегда как молодые, так и опытные учителя, воспроизводя свою профессиональную биографию, обязательно упоминают об осознанном профессиональном выборе, если он имел место. Поскольку напрямую вопрос об осознанном или случайном попадании в педагогическую профессию не входил в число задаваемых участникам интервью, можно говорить о значительной доле респондентов, указывающих на осознанность такого выбора (65,7%) и на существенную группу тех молодых учителей, которые оказываются в школе случайно (совокупно 35,3%). Итак, примерно треть респондентов оказалась в учительской профессии случайно.

По результатам расшифровки интервью в большинстве случаев можно констатировать, что вопрос об основных ожиданиях молодых педагогов и их корректировке реальностью вызвал определенные трудности. Здесь нельзя говорить о непонимании достаточно чётко сформулированного вопроса. Скорее, сказывается отсутствие у молодых учителей рефлексивного опыта. Возможно, это недостаток достаточно позднего взросления нынешних молодых людей, их определённой инфантильности в принятии решений по своей профессиональной карьере.

Похожая ситуация складывается и по другим вопросам. Пространные и, порой, достаточно банальные и клишированные рассуждения часто заменяют молодым учителям самостоятельное понимание сути происходящего, что затрудняет их осознанное вхождение в профессию. В то же время, достаточно часто в интервью можно найти зрелые аналитические размышления, показывающие заинтересованность их авторов в осмыслении поставленной перед ними проблемы. Вот один из примеров таких размышлений: «Конечно, основной мой страх – неуважение со стороны учеников из-за недостатка опыта или моей относительно небольшой разницы в возрасте с ними… я боялся, что у меня не получится дать детям материал в понятной форме. Самое большое счастье – все мои положительные ожидания оправдались, а плохие моменты и переживания удалось нивелировать. Конечно, понимаешь, что без негативного опыта не бывает роста, но хочется, чтобы его было как можно меньше. Ну и нельзя не отметить главное желание любого человека – найти себя в работе и работу для себя. Я счастлив, что нашел именно то, чем мне нравится заниматься, и чему я готов посвятить всю оставшуюся жизнь».

Более чётким оказался ответ на вопрос о совпадении (или несовпадении) ожиданий с реальным положением дел, когда 38,8% респондентов отмечают совпадение своих ожиданий с реальностью. Эта цифра слабо коррелирует с высокой долей высказываний, говорящих об осознанном приходе в педагогическую профессию, оказавшись, в данном случае, почти в два раза меньше. Скорее всего, именно в этом кроется причина сомнений в правильности дальнейшей работы по полученной специальности и связанной с ним текучке кадров среди молодых педагогов.

Итак, **две трети молодых педагогов приходят в школьную педагогику осознанно (по крайней мере, декларируют это), что предполагает наличие каких-либо представлений о том, что их ожидает в учительской профессии и школьной реальности. И у тех же 2/3 респондентов (61,2%) ожидания оказываются далеки от реальной школьной жизни.**

Доля респондентов, которые отмечали лишь частичное совпадение своих ожиданий от школы с реальным положением дел, оказалась около 45% интервьюированных. О полном несовпадении своих ожиданий с реальность четко и однозначно заявили 15% интервьюируемых. Правда, одно мнение имело положительную коннотацию, то есть реальность превзошла ожидания.

Приведём некоторые примеры высказываний молодых учителей по этим поводам.

Вот пример положительного высказывания: «В университете я не планировала работать в школе, хотя практика работы с детьми уже была (детские оздоровительные лагеря – работа вожатой). Первое знакомство с миром школы началось на 5 курсе – я устроилась воспитателем в группу продленного дня в 1 класс. И атмосфера школы, а главное, дети настолько покорили меня и вдохновили, что после окончания университета решила устраиваться только в школу. Ожидала от работы в школе саморазвития и новых находок в процессе обучения и воспитания. Надеялась на работу в хорошем коллективе, с коллегами, которые помогут и поддержат в моих начинаниях. Опасалась только, что будет некомфортно работать, что не получиться найти общий язык с педагогическим составом. Придя в школу, я попала в прекрасный коллектив, который очень меня поддержал. А вот отношения с детьми не сразу складывались хорошо, и пришлось пройти через некоторые детские «проверки». Но я справилась и наладила отношения с учениками. Еще всегда тревожило общение с родителями, так как думала, что из-за возраста они не будут воспринимать меня. Постепенно уверенность в общении с родителями появилась, и в этом помогли советы коллег».

Следующий пример – негативный. «Ожидания не совпали с действительностью. Выбрав профессию учителя, я была полна энтузиазма, желания давать знания детям, делиться с ними жизненным опытом, видеть заинтересованность в детских глазах. Но в реальности встретилась с тем, что все дети разные, не все с радостью идут на урок, некоторые не хотят учиться и слушать учителя, мешают вести урок, отвлекают других».

Или вот такое мнение: «Я ожидал, что буду учить детей, как бы странно это ни звучало. И да, это ожидание оправдалось. Количество времени, уделяемое подготовке к урокам, оказалось больше того, что я планировал примерно в два раза. Особенно не порадовало то, что порой приходится тратить время на не преподавание, а что-то иное, например, участие в педагогических конкурсах (я уже вырос из того, чтоб делать что-то за «вау, какой ты молодец», что тратит массу моего личного времени). Удивительно, насколько старшие коллеги рвутся получить аттестацию на какую-либо категорию, собирая кучу макулатуры, дающую унизительные пять-десять баллов и не очень-то критично влияющую на зарплату. Еще было в большой степени неожиданностью, что учителя конкурируют за детей (например, борются за посещаемость на внеурочке). Самой неоправданной надеждой оказалась, разумеется, зарплата. Она неадекватно низкая для подобного труда. Порой посещают мысли все бросить и уйти в программирование».

Здесь молодой педагог обратил внимание на важный мотивирующий момент – участие в конкурсах, которое, с его точки зрения, мало что даёт участнику этих соревнований, кроме краткого по времени ощущения собственной значимости. И ещё на существование мало изученной проблемы конкуренции за детей и связанной с ней профессиональной завистью (ревностью, соперничеством). Общение с молодыми педагогами «не под запись» не раз выявляло проблему напряжённых взаимоотношений «опытный учитель – молодой учитель» в аспекте конкуренции за учеников. Следует отметить, что инициатива (инициация) подобного рода напряжений чаще всего прослеживается со стороны опытных педагогов.

Частота совпадений ожиданий со школьной реальностью далеко не всегда высказывалась с достаточной долей определённости. Жанр интервью не позволял требовать однозначных ответов на поставленные вопросы. Вот пример рассуждений на эту тему: «Ожидания были разные. Я хорошо понимала, что педагогическая деятельность имеет свои особенности и трудности. Не могу сказать, что мои ожидания сильно отличались от реальности. Отмечу некоторые из них. Во-первых, дети. В школу я пришла с ожиданием вместе с учениками заниматься познавательной деятельностью. Самое сложное было принять, что большинству учеников практически ничего не интересно, их сложно было заинтересовать предметом. Они понимали только язык «должен», «нужно», «обязательно». Простого объяснения, что это им надо, не хватало. Конечно, это касается не всех учеников. И я бы сказала, что сегодня в школе большинство учеников у меня способные и мотивированные дети. Мне нравится с ними работать. Честно, я рада, что мои ожидания не совпали с реальностью. Мои ожидания в этом вопросе были очень тревожными. Сейчас часто говорят и пишут о том, как сложно общаться с родителями современных учеников. К счастью, я пока ничего не могу сказать плохого. У меня хорошие отношения с родителями. В первый год работы, было немного не комфортно, т.к. в силу возраста мне было немного страшно, неловко с ними общаться. Сейчас же я в отношении с родителями чувствую себя уверенно».

Второй вопрос был связан с пониманием трудностей, сопровождающих работу молодого педагога. Ответы на него позволили вычленить и частотно распределить 18 основных отмеченных трудностей, среди которых лидируют три положения, набравшие более десяти упоминаний.

Лидируют с частотой в 22,4% упоминания о разных методических трудностях, среди которых есть конкретные упоминания о трудностях с планированием учебного процесса и осуществлением дифференцированного подхода к учащимся. Эта проблема не нова и решается внимательным отношением (не путать с контролем) к работе молодого педагога со стороны наставников – не формальных, а заинтересованных в росте профессионального мастерства своих подопечных: «Для меня самое трудное в педагогической работе - это попытка связать учебный план, ежедневное оценивание подготовленного домашнего задания с нестандартной подачей материала». «Вначале, кажется, что ты допускаешь много ошибок в своей работе, например, не до конца раскрыл тему урока, неправильно разрешил конфликтную ситуацию в классе. У меня часто возникают вопросы, касающиеся методики обучения, психологии, педагогики, которые я не всегда успеваю кому-то задать или найти ответы в литературе. Но при этом я продолжаю совершенствоваться и стараюсь получить ответы на волнующие меня вопросы».

Второе место (18% упоминаний) занимает вопрос, о котором говорят и опытные учителя – это трудности в общении с родителями. В контексте можно увидеть проблему слабой защищённости учителя в конфликтных ситуациях, потребительское отношение родителей к учителю и уверенность в возможности практически безнаказанно проявлять к нему неуважение. Эта проблема была проявлена в интервью с исчерпывающей полнотой, сложна и не может быть решена только административными методами или по бизнес-принципу «клиент всегда прав».

Приведем четыре выдержки из текстов интервью:

«Сложным моментом является работа с родителями. Несмотря на уверенность, которая приходит со временем, родители создают сложные ситуации для меня. Современные родители перекладывают ответственность по обучению и воспитанию своих детей на школу и, непосредственно, на классного руководителя. И порою, трудно объяснить им необходимость выполнения той или иной задачи. На данный момент для меня эта проблема является приоритетной в поиске методов и способов её разрешения».

«Самым трудным в своей профессии я считаю работу с родителями. К огромному сожалению, построить эффективный диалог с родителями учителю становится всё труднее. Родители огромное количество времени проводят на работе, и, зачастую, на ребенка ни физических, ни психологических сил не хватает. Страдает от этого, конечно, ребёнок. А наша задача этого не допустить. Поэтому, по моему мнению, правильная работа с семьёй ребёнка очень важная и сложная».

«Нужно выстраивать конструктивные отношения с родителями. Понятие «проблемные дети» уже не так актуально по сравнению с понятием «проблемные родители». Нежелание и невозможность родителей заниматься воспитанием детей, неправильно расставленные жизненные приоритеты, где первое место занимает работа, еще больше затрудняет работу педагога. Много сил нужно приложить, чтобы превратить родителя не в противника, а в союзника».

«Как растут запросы государства к образованию, так же повышаются запросы родителей к школе. Половина родителей (но, может, и меньше) считают, что воспитанием ребенка должны заниматься в школе учителя. И именно на этой почве сложно работать с родителями, доказывать, что они являются первостепенными воспитателями, они учат ребенка добру и злу, плохому и хорошему. А школа может только немного направить ребенка или показать образцы. Любое воспитание идет именно из семьи. Ведь дети видят, как говорят их родители, что они делают, как относятся к окружающим. И тогда возникает вопрос, за кем будет повторять ребенок, кому подражать? Своим близким людям, друзьям или тому, кто учит его».

На третьем месте для молодых учителей находится трудность, связанная с распределением времени и его отсутствием у 16,4% опрошенных. Вот что по этому поводу говорят сами молодые педагоги:

«Еще одна очень сложная задача для любого педагога – распределение свободного времени. Времени, которого нет. Когда я говорил, что иду работать в школу, некоторые знакомые уверяли, что в два часа дня я уже буду дома отдыхать, но в реальности все оказалось совсем иначе. Каждая свободная минута дня занимается или мыслями о завтрашних уроках, или об учениках. Очень часто приходится жертвовать и личным временем. Когда-то мама мне сказала, что настоящий профессионал должен уметь оставлять работу, приходя домой, и тут я с ней категорически не согласен. Учитель работает двадцать четыре часа в сутки семь дней в неделю».

«Я не думала, что работа будет отнимать столько времени. Особенно меня смущает, что я по вечерам и по выходным всё время занимаюсь подготовкой к урокам и различным мероприятиям. Надеюсь, что с опытом, на подготовку будет уходить меньше времени. А пока есть ощущение, что кроме работы, в моей жизни ничего нет. Но думаю, это больше связано также с моим отношением к работе. Я очень ответственно отношусь к своим обязанностям. Мне важно всё сделать, желательно к нужному сроку. Я исполнительна, поэтому администрация часто поручает и другие дополнительные поручения. Однако, в этом вопросе я также вижу изменения. Теперь я научилась брать на себя лишь те обязанности, с которыми я в состоянии справиться и которые мне самой интересны».

«Очень часто мне приходится делать многое в свое нерабочее время. Нельзя не упомянуть о регулярной подготовке к урокам, проверке тетрадей и многом другом, что является неотъемлемой частью профессии учителя. Грамотное распределение времени для меня является самым трудным в педагогической работе. Хочется и уроки сделать красочными, познавательными, и одновременно набраться сил и отдохнуть от школьной работы».

Следующей по значению трудностью для молодых педагогов стала мотивация детей к учебе. 13,4% интервьюируемых отметили ее отсутствие или очень низкую мотивацию детей к учению. «Для меня сложно заинтересовать, мотивировать учеников к обучению». Предположение, что ребёнок автоматически предрасположен к обучению, оказывается под сомнением. «Когда работаешь первый год, есть определенные ожидания от учеников, коллег и родителей, которые не всегда соответствуют реальности».

Следующая трудность для молодого учителя, отмеченная в 10,4 % интервью, связана с общением учителя с детьми. Скорее всего, сказывается недостаток практик во время обучения в вузе, выливающийся (совместно с указанным выше положением о методических трудностях) в трудности построения диалога с учащимися. Причём такое положение не слишком зависит от возраста молодого педагога: главными являются направленность человека на диалог, быстрота его интеллектуальной реакции. Приобретённый жизненный опыт может служить как помощником молодого педагога, так и затруднять профессиональную деятельность при ошибочном восприятии его как основы для общения. В данном случае можно сказать, что принцип «делай, как я» далеко не всегда соответствует реалиям жизни учащихся.

Интересным и важным стало упоминание о нехватке у молодых педагогов психологических знаний. Эта позиция отмечается у 7,4% опрошенных. Небольшой размер этой группы можно связать со слабым пониманием молодыми педагогами необходимости таких знаний, особенно возрастной психологии современной молодежи, ситуация с которой меняется, следуя изменениям в общественном сознании. Молодой учитель не только не успевает осознать свою психологическую принадлежность к молодежи, но и оказывается неподготовленным к столкновению с ней уже в роли педагога.

Тем не менее, результаты интервью говорят о том, что среди молодых педагогов есть те, для кого профессиональное самосознание, рефлексия появившегося опыта становятся основой для внутреннего совершенствования. Это проявляется у примерно 6% опрошенных в констатации как трудности работы по профессионально-личностного совершенствования (саморегуляции, построению имиджа). «Становление учителя происходит гораздо труднее, чем человека любой другой профессии, для успешного становления и развития недостаточно иметь багаж педагогических знаний, умений и навыков, полученных в учебном заведении. Огромную роль играют личностные качества. Хороший педагог должен быть и учителем, и консультантом, и психологом, и актером в одном лице, то есть помогать ученику в любой момент его жизни, уметь обратить внимание на себя, пробудить интерес к тому предмету, который он преподает. Не каждый учитель может всегда быть в форме и сдерживать свои эмоции, а это необходимо не только в школе, но и за ее пределами. Быть внимательным, мягким, добрым и в то же время настойчивым и требовательным – это, вероятно, самое сложное. От учителя требуются огромная работоспособность и выносливость, так как необходимо после уроков тщательно готовиться к следующему дню: проверить тетради, проанализировать ошибки и недочеты, подумать о том, как научить ребенка всему».

«Для меня существенным затруднением стал поиск «имиджа» учителя. Я не хотела быть слишком строгой или чересчур доброй и снисходительной. Но через некоторое время поняла, что дети все чувствуют и понимают, я просто решила вести себя естественно».

Столько же раз (примерно 6%) упоминалась трудность «работы с бумагами». Это положение непосредственно связано с нехваткой у молодого педагога времени – они, как правило, упоминаются в связке между собой. Относительно небольшое количество конкретных упоминаний может быть показателем того, что молодой педагог значительно легче воспринимает необходимость компьютерной обработки результатов профессиональной деятельности и уже заранее знаком с большими объёмами отчётности.

Далее, как трудность воспринимается отсутствие помощи (сопровождения) молодому педагогу (4,5%). Одной из наиболее тревожных, была фраза о том, что **«сложность молодого учителя заключается в вакууме, в котором он оказывается через неделю работы в школе. Это вакуум относительный – да, есть коллектив, есть дети, есть интернет, но, так или иначе, все сосредоточено на одном»**. По прочтении этих интервью создаётся впечатление, что во многом все определяет удачное или неудачное попадание молодого учителя либо в дружный, благожелательный к молодежи, либо жесткий и замкнутый по отношению к нему педагогический коллектив. Тогда-то молодой педагог и оказывается предоставлен сам себе и полагается только на себя в решении своих проблем, особенно, если сам по разным причинам (как правило, психолого-возрастным) убеждает себя, что ни в какой поддержке не нуждается.

Приведём другие трудности молодых учителей, которые были упомянуты в интервью лишь единожды:

* поддержание дисциплины в классе;
* разбор конфликтных ситуации;
* осуществление индивидуального подхода к учащимся;
* противоречие между работой учителя-предметника и осуществлением классного руководства;
* работа с детьми-мигрантами;
* существование «уравниловки» в отношении учеников;
* неприятие отношения к педагогической профессии как к «сфере услуг»;
* всеобщее (в рамках одной школы) показное удовлетворение от происходящего.

Здесь хотелось бы остановиться на некоторых почти афористических высказываниях молодых педагогов, которые остро обозначают тенденцию в сложившейся ситуации.

Вот несколько примеров: «По факту, учителю можно всё, что считает нужным система. Отношение к детям выглядит очень трепетным, руководству (я не о директорах) не хочется идти на конфликты с общественностью». Или: «Учителю невозможно изменить неприятную ему систему (если конечно она ему неприятна!). В первую очередь, по причине его некомпетентности. Поясню: если я считаю, что, по моему мнению, правильнее преподавать физику не 2 дня в неделю, а скажем блоками по 2-3 недели, то моментально получу возражение, что сложившаяся система лучше знает, как это стоит делать. И вот здесь я натыкаюсь на парадокс – учитель не является в полной мере учителем, а лишь педагогическим работником, как прописано в законе».

«Думаю, самым трудным в профессиональном плане является совмещать должность учителя-предметника с классным руководством. У классного руководителя довольно много обязанностей и большая ответственность. Классное руководство отнимет довольно много времени, и его всё равно недостаточно. Учитель постоянно должен быть в курсе дел каждого ученика, должен быть постоянно на связи с родителями (вечер, выходные). И в условиях предметной нагрузки не всегда есть возможность индивидуально беседовать с учениками, следить за их успеваемостью на более качественном уровне. Считаю, что правильно, что в ряде школ вводятся отдельные учителя тьюторы или классные дамы, занимающиеся воспитательной работой с классом».

«Самым трудным, наверное, является справляться с дисциплиной в классе. Особенно это непросто, если остальные коллеги потакают детям, тем самым «уничтожая» системность в дисциплине».

Важен и такой взгляд молодого учителя, в котором чётко и ясно обозначено, каким хотят видеть учителя молодые педагоги: «Быть на шаг впереди своих учеников. В наш безумный век молниеносного развития оставаться нужным, актуальным, интересным для своих учеников, говорить с ними на одном языке, понимать их потребности и интересы – одна из самых больших трудностей для современного педагога».

Говоря о своих профессиональных достижениях, молодые педагоги проявили завидное единодушие. Первое место по числу упоминаний заняла позиция, в которой говорится об успехах учеников и их интересе к преподаваемому предмету. Такие упоминания были сделаны в 44,5% анализируемых интервью. «Моим самым главным достижением являются мои ученики. Сейчас они заканчивают 3 класс, и это первый мой выпуск. Осознание, что у тебя что-то получается, приходит не сразу, но когда я вижу, как мои ученики стараются, как многому они уже научились, я понимаю, что для них это тоже маленькая, но важная победа. Ведь успех учителя взаимосвязан с успехом ученика».

«По моему мнению, успех учителя – это успехи его учеников. Поэтому для меня достижения и победы моих учащихся являются и моими победами тоже». «Несмотря на то, что я успешно прошла аттестацию и заняла первое место в конкурсе педагогических достижений среди молодых специалистов своего района, для меня всегда более значимы победы моих учеников. Так, я очень рада победе двух моих учениц в конкурсе детских исследований. Победа, несомненно, приятна, но еще более приятно увлечь, сделать так, чтоб ребёнок поймал твою волну и сам, возможно, впервые отправился в исследовательский мир, в мир новых открытий, проектов, сам приходил к тебе как к своему научному руководителю, делился, задавал вопросы, просил совета».

На втором месте (22,4% интервью) стоят упоминания о личностном росте молодого учителя. Это важный показатель того, что молодые педагоги не стагнируют в своём развитии. Кроме того, может только приветствоваться отслеживание молодым педагогом своего профессионального развития как свидетельство неравнодушия человека к своей работе: «Успешное преодоление данных трудностей и есть главная моя победа и достижение». «В нашей профессии недостаточно обладать только профессиональными качествами. Человечность, доброта, терпеливость, порядочность, честность, ответственность, справедливость, обязательность, объективность, щедрость, уважение к людям, оптимизм, интерес к жизни воспитанников, доброжелательность, дружелюбие, сдержанность, патриотизм, отзывчивость и другие человеческие качества выходят на первый план. Только человек, обладающий такими качествами, сможет воспитать достойное поколение… Воспитание в себе всех перечисленных качеств, на мой взгляд, является важной и сложной задачей для любого педагога».

«…дистанция, которая между учителем и учащимся, растёт. И учитель, который в своей профессии не остался на уровне школьной программы, способен эту дистанцию не просто сократить, а оказаться впереди учащегося, словно поджидая его у порога школы после Последнего звонка. Там, в будущем».

Третье-четвёртое места делят упоминания о победах в конкурсах и уважении детей к учителю. Таких упоминаний было по 12%. Уважение и любовь детей – достаточно банальный, но от того не менее привлекательный момент в работе учителя. «Для меня самое большое достижение – уважение со стороны учеников».

А вот с победами (участием) в конкурсах дело, похоже, обстоит значительно сложнее. Это связано с достаточно явными негативными высказываниями относительно как самой идеи конкурса, так и смысла участия в них. Приведём некоторые цитаты:

«Победу в педагогическом конкурсе или успешную аттестацию вообще не считаю за достижение, т.к. эта деятельность, на мой взгляд, неэффективно тратит массу времени большого количества людей и не так часто, как хотелось бы, реально отражает способность педагога чему-либо научить ребенка».

«Определенные места на конкурсах педагогических достижений я, разумеется, не расцениваю в качестве побед. Потому что это шоу и карнавал. И никак не связано с понятием «хороший учитель». Есть учитель, который «конкурсный», а есть те, которые не для конкурса, а для работы: тихой, ежедневной, скрупулезной. Настоящей, от которой толк и толковые дети».

Успехи и достижения в воспитательной работе отмечают 10,4% участников интервью. Работу с родителями и плодотворное общение с ними во благо детей считают своим успехом 7,5% молодых педагогов. Занятие наукой считают своим достижением два человека, а методические находки в процессе работы признал успехом один человек.

Кроме того, следует отметить и единичные мнения участников интервью по поводу понимания собственных профессиональных достижений: «Отсутствие первоначальных установок позволило мне раскрыть и преподнести детям, то, что зачастую остается в стороне».

«Еще один важный критерий, по которому я определяю хорошего учителя, состоит в том, что у человека есть постороннее дело. Да, именно так. Чтобы школы не была единственным домом. Это необходимо, так как школа сейчас довольно-таки далеко отстоит от той (может быть, только моей, «реальной» жизни) жизни, которая развивается на разных культурных площадках. Учитель, заходя в школу, должен вносить в неё какое-то свежее видение мира, он должен сам развиваться в своей области. Быть, например, ученым или разработчиком чего-либо, писателем или художником. Он должен быть той нитью, которая свяжет школу с реальной жизнью… успешный» учитель — тот, кто приносит в школу свою профессию. Вам внимают, пока вы интересны».

Эти мнения ставят серьёзные вопросы о путях развития молодого педагога, необходимой вариативности педагогического образования и отсутствии единых для всех учительских групп критериев его профессиональной успешности.

Попытаемся еще раз подытожить типичные тенденции, выявленные в ходе анализа содержания полученных интервью. Самоанализ жизненной ситуации, которая привела молодых петербургских учителей в педагогическую профессию, показал три группы указанных ситуаций:

- ситуацию невозможности найти работу, кроме педагогической, учительской, соответствующую полученному образованию и отражающую любовь респондента к определенному научному предмету;

- ситуация первой успешной педагогической пробы;

- ситуация случайного попадания в педагогическую профессию.

Соотношение ожиданий (представлений) молодых петербургских учителей от школы и школьной реальности, показывают следующие тенденции:

- общий рефрен связан с мнением, что ничего особенно страшного в школе нет. Существуют нормальные, подчас безотчетные страхи молодого учителя: волнение перед первым уроком, неделей работы, страх от недостаточности полученного педагогического образования, неуважения учеников, неспособности удержать их дисциплину (особенно со старшими учениками), все те страхи, которые, как правило, не оправдывается или преодолевается постепенно;

- есть особый страх родителей (неуважение из-за молодости, опасения молодого классного руководителя), особенно страшно первое родительское собрание;

- страх не сработаться с коллегами минимален, но поколенческий конфликт среди учителей, похоже, существует, как и профессиональная зависть, конкуренция (что требует специального исследования);

- педагогический энтузиазм молодых учителей, направленный на мессианскую идею нести детям просвещение, сталкивается с их низкой учебной мотивацией и ее постепенным преодолением;

- молодые учителя думали, что будут работать свободно, творчески, гуманно по отношению к детям, что в реальности не подтвердилось. Они убедились, что детям нужна строгость, что требует ограничения их свободы и свободы учителя, обоюдной дисциплинированности;

- в своих ожиданиях и представлениях молодые петербургские учителя не рассчитывали, что работы будет столь много («провел уроки и ушел – а надо работать с 8 до 20.00 часов плюс 2 часа подготовки к урокам, что осложняется в первый год работы подготовкой многочисленных документов и проверкой тетрадей»);

- молодые педагоги считают, что их нынешняя заработная плата в целом адекватна выполняемой работе, но адекватна она для молодого педагога – провинциала без семьи, поэтому многие из них не рассчитывают в перспективе более 5 лет работать в таком режиме, так как многие виды учительской работы никак не оплачиваются;

- зачастую, молодым учителям дают самые сложные классы, что основано на традициях своеобразной профессиональной «дедовщины» (инициации, испытания): пусть молодые амбициозные педагоги себя покажут в первый год работы, что было и с нами и чего никогда не забудешь. Кто справится, тот и достоин, останется работать.

Основной вывод из интервью: для молодых петербургских педагогов учительская профессия оказалась нелегкой. Кто-то думал, что будет труднее, для кого-то трудностей оказалось больше, чем он представлял, вступая на эту профессиональную стезю. Радует то, что опасения неприятия со стороны детей, оказались для молодых учителей, в конечном счете, вполне преодолимыми. В отличие от бумажной горы и отсутствия свободного времени, которые лишь некоторые из респондентов считают естественной спецификой учительской профессии. Большинство респондентов это тяготит. Для немногих – работа с детьми не столько выматывает, сколько заряжает. Опасения, связанные с неприятием со стороны детей и родителей оказываются индивидуальны в каждом конкретном случае. Все молодым учителям школьная администрация обещала помогать. В реальности коллеги-предметники соперничают, зачастую, не помогают. Здесь ситуация по принципу «кому как повезет», но особенно везет тем, кто работает в школе, где учился когда-то сам, ему помогают чаще. Основными опорами молодого петербургского учителя становятся благодарные дети и вера в любимый предмет преподавания.

Напоследок приведем еще несколько характерных цитат:

«Иногда даже могу сказать, что люблю свою работу».

«Я надеялась на помощь людей, от которых ее не стоило ждать (коллеги, школьная администрация). А получила помощь от тех, от кого не ожидала (дети, родители)».

«Образовательные учреждения с устоявшимся коллективом оказываются не готовы или не испытывают потребности в принятии молодого сотрудника».

«Непрофильные обязанности учителя в три раза превышают то, за что учителю платят».

Не будем считать эти цитаты репрезентативными, но просто запомним их.

Что молодые петербургские учителя считают самым трудным в свой работе и в чем видят свои основные профессиональные достижения? Представим ответы в виде сравнительной таблицы:

**Основные трудности и достижения молодых учителей**

Таблица 1

|  |  |
| --- | --- |
| Трудности | Достижения |
| «Не знаю, как учить бестолковых» (проблема учебной мотивации).  Школа жестока по отношению к детям – молодым педагогам с гуманистическим кредо в ней трудно работать.  Поиск ресурсов вдохновения. Как дать творческий урок, вписав его в регламент требований (ФГОС, стереотипов, результатов обученности). Как сохранить педагогическое вдохновение в условиях рутины и бюрократизации.  Неадекватные родители («мама, ты обещала убить училку»).  Административный контроль, давление. Насильственные конкурсы.  Нет свободного времени, перегруз, огромное число учительских обязанностей. Нет времени на подготовку к урокам.  Как быть с учениками строгим и требовательным, если коллеги им потакают. Конкуренция между учителями за внеурочные занятия  Классное руководство страшнее (труднее) преподавания предмета.  Устарелые УМК и учебное оборудование угнетают. | Негативное отношение части респондентов к конкурсам – это не реальная учительская работа, а шоу. Два вида учителей – подвижники и карьеристы-шоумены (мнение группы участников таких конкурсов).  Дети стали понимать предмет, удачно разрешенная молодым учителем педагогическая ситуация, примененный прием.  Дети - победители олимпиад – учитель как тренер.  Детские аплодисменты учителю, их интерес к непрофильному для них предмету.  Для некоторых учителей – личность учителя детям важнее предмета, который он преподает (быть для них личностью).  Часть респондентов оценивает достижения формально – победа в конкурсе, аттестация, открытый урок, достойная для Петербурга зарплата. Аттестация ценится молодыми педагогами невысоко, а вот занятия наукой, выступления на конференции – это значимо.  Самовоспитание (стали трудолюбивыми, ответственными, добрыми). Способность разделять работу и личное пространство, выходить из работы. Не быть перфекционистом (все всерьез выполнять).  Уважение и любовь учеников – максимально часто. Горящие детские глаза, уважение и признательность родителей Но практически не упоминалось уважение со стороны коллег – как само собой разумеющееся или… |

Следующий вопрос интервью касался того, как сопровождают молодых учителей и как их надо сопровождать? Большинство респондентов считают, что сопровождать молодых педагогов надо только в первый год работы и не более. Нужны только целевые консультации по просьбе самого молодого специалиста. Тех из них, кто отказывается от помощи опытных педагогов, то есть разочарованных в возможностях такой помощи по принципу «спасение утопающих, дело рук самих утопающих» – минимум. Оптимальным форматом помощи (сопровождения), по мнению респондентов, является связка помощи в рамках предметного методического объединения и консультаций толкового, неравнодушного завуча. Заметно, что охотнее опытные учителя помогают тем молодым педагогам, которые когда-то были их учениками в школе (возможно, продолжая привычно видеть в них ученика).

Другими ракурсами темы сопровождения стали высказывания о том, что любому учителю нужен свежий взгляд со стороны (то есть и опытному учителю он также необходим). Возникает вопрос о том, что естественным ли является отсутствие помощи молодым учителям со стороны опытных педагогов и в чем причины такого положения? Среди вариантов ответа: равнодушие и выгорание опытных учителей, недостаточное стимулирования наставничества или традиция жестокого эволюционного отбора среди молодых педагогов, который прошли сами опытные педагоги, которым никто в свое время не помогал. Во всяком случае, многие интервью показывают, что вакуум вокруг молодого учителя создается примерно через неделю его работы в школе. Далее возможны разные варианты: когда наставниками и советчиками становятся вчерашние однокурсники или знакомы молодые педагоги, помогающие решать проблемы совместно. Или когда в дело вступает случайно оказавшийся рядом, но неформально относящийся к делу наставник (кому как повезет). Или прикрепляется формальный наставник, который как бы есть, но, одновременно, его и нет, который может и не пустить на свои уроки, зато сам приходит контролировать и критиковать уроки к молодому педагогу. Или это будет «размытое наставничество», когда каждый опытный педагог будет что-то подсказывать молодому, но никто ни за что не будет отвечать в целом. Возможно и формализованное наставничество, когда на бумаге молодому педагогу вроде бы помогают все (директор, завуч, психолог, методическое предметное объединение, прикрепленный наставник, коллектив в целом), когда уже непонятно, зачем нужно так много помощников. Или молодому учителю повезет оказаться в творческом педагогическом коллективе, где его, невзирая на возраст, сразу включат в совместную деятельность, в ходе которой он быстро перестает замечать, что он молодой, и станет равным. И все же основным посылом большинства интервью остается вера респондентов в то, что помощь одного наставника лучше, чем специальные курсы и дистанционные вебинары, конкурсы и целевые школы молодого педагога.

Снова приведем напоследок характерные цитаты: «Главное, чтобы хоть как-то помогали». «Надо требовать помощи и совета». «Оплачивать и обязывать наставничать». «Я сейчас словно пластилин, из которого можно слепить учителя. Да вот беда – лепить некому».

Образ успешного учителя глазами молодого петербургского педагога и возможность реально соответствовать ему стало содержанием четвертого вопроса проведенных интервью. Прежде всего, это интеллектуал, человек, имеющий интересы вне школы, возможно, остаточный образ запомнившегося вузовского преподавателя – человека науки, о котором еще по молодости лет не забыли и пытаются ему подражать. Это человек с позицией, имеющий собственное сформированное мировоззрение и взгляды, человек с высокими духовными потребностями, для которого школа - не единственный его дом, который не является заложником своей работы. Он все успевает, предан профессии, не равнодушен, любит детей и свою работу, идет на нее с хорошим настроением, иначе не надо работать в школе.

**Для большинства интервьюированных молодых учителей успех – дело временное, а главное – видеть смысл в работе, стать тем, кто радует детей, кто на своем месте.** Предлагают и конкретные формулы учительской успешности: «успехи детей, адекватная зарплата, удовлетворение от работы, которое ощущаешь»; «любовь к детям и постоянный профессиональный рост»; «Профессионал, гуманист, находящийся в состоянии постоянного профессионального развития, когда любые новые задачи не пугают, имеющий личную жизнь, хобби, здоровье». Последняя формула, несмотря на разные форматы ее выражения, была самой распространенной. А вот экзотические крайние варианты, вроде «кайфа от власти над детьми» или «жертвенного служения им», были очень редки.

Основной вывод по данному вопросу в том, что **наличие образца успешности необычайно важно для молодого педагога.** Важно и то, что «конкурсы вырывают из образовательного процесса и ссорят с коллегами», - как говорит один победитель такого конкурса. Заметно противоречие формально вмененных должностных обязанностей педагога и его собственного, внутреннего понимания реального учительского успеха (то, что большинство респондентов связывает с пониманием учительской успешности, не имеет ничего общего с учительской исполнительской повседневностью). Это противоречие внешних успехов и существенной внутренней профессиональной неудовлетворенности.

Кейс «Признание в учительстве» позволил выделить четыре группы реакций на нее молодых петербургских учителей. Напомним, что это была попытка интервьюированных передать свои ощущения и воспоминания об имевшей место или проектируемой в будущем возможной ситуации представления в незнакомой компании сверстников (в основном – не педагогов), когда надо признаться, что работаешь школьным учителем. Первая группа представила ощущения профессиональнойгордости в сочетании со своеобразным ощущением мученичества, дискомфорта из-за скептического отношения общества к педагогической профессии, которое можно признать архетипическим (бессознательно распространенным и привычным для учительской корпорации). Вторая группа продемонстрировала в предложенной ситуации реакции профессиональной гордости в сочетании с удовлетворением, радостью, счастьем, что можно выразить, возможно, не слишком точно, ощущением «стесняюсь, но все равно счастлива (счастлив)». Третья группа такую ситуацию рефлексировала, что показывает ее распространение. Многие респонденты отмечали в интервью, что часто оказывались в подобном положении. В этой группе прагматично и здраво отмечали, что излишне гордиться принадлежностью к учительству не стоит, но и стесняться здесь нечего. Наконец, представители четвертой группы, первоначально испытывавшие стеснение, грусть и неловкость, даже пытавшиеся сперва скрывать свою принадлежность к учительской профессии («предпочитаю молчать об этом»), сталкивались с неожиданными реакциями внешнего окружения при этом признании. Им говорили об исключительности их профессии, о том, что «таких как ты - педагогов - единицы», о скуке бухгалтерий и менеджмента.

Стереотипные социальные реакции на кейс, по признанию респондентов, были разные. Былиотрицательные реакции по типу: «не надоело тебе еще, когда надо - мы тебе скинемся, говори… И так всю жизнь?». Были позитивные реакции удивления, восхищения, сочувствия, недоверия к тому, что в учительской профессии может быть творчество. Встречались ирония, зависть творческому кайфу, уважение и даже умиление («как к участникам войны или неразумным детям»).

Важно то, что каждый молодой учитель находил свои варианты встречной реакции на социальные стереотипы. Большинство интервьюированных указало на то, что меняет отношение к педагогической профессии и заставляет переосмыслять такое отношение: сведения о неплохой учительской зарплате, о том, какой предмет преподается (что можешь, кроме профессии, в других сферах), спокойный рассказ о своей профессии как сложной и творческой – без высоких деклараций; умение не вписываться в стереотипный образ «училки», когда неожиданно испытывается удивление узнавания (девушкам это особенно нравится), что человек живет не только школой.

Попытаемся на основе проведенных интервью уточнить типологический портрет молодого петербургского учителя. Итак, для него действуют разные маршруты и мотивы попадания в школу, учитывая значительную долю респондентов без педагогического образования. Это могут быть случайность или призвание или прагматический поиск работы на рынке труда по принципу «синица в руке». Останется молодой учитель в профессии или покинет ее, зависит в большей степени от впечатлений первого года работы, когда надо выжить или сломаться. Оставшись, молодой педагог рано или поздно преодолевает прогнозируемые профессиональные трудности (детей, родителей, коллег). Отношения с коллегами для молодого педагога носят достаточно случайный характер, часто молодой педагог оказывается в своеобразном вакууме, порой ему везет с педагогическим коллективом. Но больше всего молодых учителей не устраивает в школе рутина, недостаток творчества (возможно, учительской свободы), переизбыток бюрократии и обязанностей, за которые не платят.

Основными трудностями выступают низкая учебная мотивация детей, неадекватность современных родителей, не современность оборудования. Как достижения молодые педагоги понимают три группы показателей: формальные (внешние), смысловые и личностные (приобретение соответствующих определенному каждым учительскому эталону качеств).

Потребность и понимание эффективного сопровождения связаны только с этапом адаптации (но не интеграции), преимуществом наставничества (формального, распределенного, психологического, образцового) над другими формами сопровождения, о которых слабо задумывается. Но от любой помощи мало кто из них отказывается.

Свои профессиональные перспективы молодые петербургские учителя связывают с «выходом за пределы школы» (личная жизнь, возможно, другие значимые интересы), обретением смыслов своей работы (между юношеским максимализмом и профессиональным выгоранием), преимуществом внутренних показателей успешности учителя над внешними.

Свою профессию воспринимают в целом спокойно и достаточно прагматично, хотя и стереотипно для учительской корпорации. Главный их аргумент – профессия учителя творческая.

**Раздел 2.**

**Роль руководства образовательной организации**

**в сопровождении молодого педагога**

Данный раздел аналитического отчета посвящен анализу управления процессом сопровождения молодого педагога. Он включает подразделы об имеющейся на сегодняшний день нормативной базе процесса сопровождении молодых специалистов образования, о действующих и проектируемых организационно-управленческих моделях их сопровождения, результаты исследования мнений руководителей петербургских образовательных организаций о проблемах их сопровождения, включает сопоставление теоретических аспектов и практического восприятии школьным руководством критериев и показателей эффективного сопровождения молодых учителей.

**2.1 Нормативно-правовое обеспечение руководства сопровождением молодого педагога образовательной организации**

**и система сопровождения молодых специалистов в бизнесе**

Наставничество, являясь мировой тенденцией во всех сферах, становится трендом современного образования: организации привлекают квалифицированные кадры, обеспечивая с помощью наставничества передачу корпоративной культуры, успешную социализацию в профессиональном сообществе, проектирование карьеры и реализацию постоянного системного сопровождения молодого педагога более опытным, обеспечивая преемственность педагогических поколений [1]. В 2013 году Владимир Путин в своём выступлении на совместном заседании Госсовета и Комиссии по мониторингу достижения целевых показателей развития страны высказался о необходимости возрождения института наставничества: «Многие из тех, кто сегодня успешно трудится на производстве, уже проходили эту школу, и сегодня нам нужны современные формы передачи опыта на предприятиях... **Эффективная система мотивации для наставников должна быть создана, и это должно быть эффективное современное наставничество,** передача опыта, конкретных навыков…» [2].

Этот момент можно считать началом возрождения системы наставничества и сопровождения молодых специалистов. Нормативную основу данной системы составили следующие документы:

**Действующая нормативная база сопровождения молодых специалистов**

Таблица 1

|  |  |
| --- | --- |
| **Документ** | **Содержание по развитию наставничества, кадровой политике, молодых специалистов** |
| Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» | Пункт 2. Правительству Российской Федерации обеспечить реализацию следующих мероприятий:  р) до 1 июля 2012 г. представить в установленном порядке  предложения по внедрению новых принципов кадровой политики в системе государственной гражданской службы, предусматривающие:  - развитие института наставничества на государственной гражданской службе; |
| Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 N 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» | Одна из задач: развитие кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций;  1. Образование  Одной из основных задач инновационного развития является создание условий для формирования у граждан следующих компетенций инновационной деятельности:  способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому; |
| Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов,  утв. Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым 3 апреля 2012 г. | Общенациональная система выявления и развития молодых талантов формируется как совокупность институтов, программ и мероприятий, обеспечивающих развитие и реализацию способностей всех детей и молодёжи в целях достижения ими выдающихся результатов в избранной сфере профессиональной деятельности и высокого качества жизни. |
| Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года. | Развитие сферы образования, намеченное на период до 2030 года, должно быть ориентировано на повышение доступности и качества образования, подготовку квалифицированных кадров всех уровней профессионального образования, способных быстро реагировать на запросы рынка труда, повышать уровень своей квалификации в течение всей жизни, использовать свои знания, навыки и компетенции, полученные в процессе обучения.  Формирование системы непрерывного образования, позволяющей выстраивать гибкие (модульные) траектории освоения новых компетенций, как по запросам населения, так и по заказу компаний. |
| Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года | Молодой специалист – гражданин Российской Федерации, возраст которого не  превышает 30 лет, впервые получивший профессиональное образование, принятый на работу по трудовому договору в соответствии с уровнем профессионального образования и квалификацией в течение года после окончания учебы.  Цель Стратегии – создание возможностей для роста и наращивания человеческого капитала молодежи, компенсирующего сокращение численности молодых граждан и обеспечивающего экономический рост и повышение конкурентоспособности Российской Федерации в глобальном мире.  Задачи Стратегии:  2) Развитие востребованных надпрофессиональных компетенций:  инновационность, креативность, предприимчивость, коммуникативность,  солидарность, эффективность. |
| Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года» | В п.1. «Общие положения» определено, что «Молодой специалист» - гражданин Российской Федерации в возрасте до 30 лет (для участников жилищных программ поддержки молодых специалистов - до 35 лет), имеющий среднее профессиональное или высшее образование, принятый на работу по трудовому договору в соответствии с уровнем профессионального образования и квалификацией. Ориентирование на этот федеральный документ необходимо для регулирования единых подходов к статусу молодого педагога на региональном и муниципальных уровнях при реализации творческих, методических, культурно-образовательных проектов, а также жилищных программ и других мер социальной поддержки. |
| Постановление Исполнительного комитета Профсоюзаот 14 сентября 2014 года № 21-5 «О создании Совета молодых педагогов при Центральном Совете Общероссийского Профсоюза образования» | Учреждён всероссийский Совет молодых педагогов как постоянно действующий выборный орган, в состав которого входят председатели региональных Советов молодых педагогов. |
| Совместное письмо Министерства образования и науки Российской Федерации и Общероссийского Профсоюза образования № 326 от 11.07.2016 г. «О мерах комплексной поддержки молодых педагогов» | Документ определяет направления работы с молодыми педагогами в регионах Российской Федерации:   * организация рабочего времени; * организация оплаты труда; * повышение профессионального уровня; * аттестация; * повышение статуса и популяризация деятельности советов молодых педагогов. |

В современном российском законодательстве нет точной расшифровки термина «молодой специалист», но само понятие встречается достаточно часто в нормативных правовых актах, которые устанавливают трудовые отношения для молодых кадров. В статье 70 Трудового Кодекса есть разъяснение о лице, которое завершило обучение в учреждении, получившем государственную аккредитацию, и устроившееся на работу по специальности. **Обязательным условием считается трудоустройство в течение первого года после получения диплома.** Молодыми специалистами считаются выпускники, получившие образование по трудовым профессиям в профильных учреждениях. К категории молодых специалистов относят также граждан, которым еще не исполнилось 35 лет, если они закончили с отрывом от производства курс обучения и пошли  работать по полученной специальности в организацию не позже, чем через три месяца после прохождения учебы. **Статус молодого специалиста в таком случае длится три года с момента оформления трудового договора.** На работнике лежит обязательство отработать в организации, с которой подписан договор, не менее трех лет. На основании вышесказанного можно выделить три основных критерия, характеризующих понятие молодого специалиста:

* выпускник, получивший профессиональное образование в учреждении с государственной аккредитацией (наличие соответствующего образования);
* специалист, обязанный после получения специальности устроиться на работу по профилю в течение года после получения профильного профессионального образования (сразу трудоустраивающийся по полученной специальности);
* работник, работающий на профильном предприятии (организации) первые три года (неопытный специалист, профильный трудовой стаж которого только начинается).

На федеральном уровне работа с начинающими педагогами инициирована в 2013 году с целью создания молодёжного педагогического сообщества для профессиональной поддержки, личностного развития и закрепления молодых специалистов в профессии.

В условиях недостаточной нормативно-правовой базы, для поддержки молодых специалистов сферы образования, в 2016 году Советом молодых педагогов разработано и издано учебно-методическое пособие «Организация работы с молодежью в Общероссийском Профсоюзе образования», в основу которого лег обобщенный опыт организации молодёжно-педагогического движения в регионах Российской Федерации. В пособии систематизирована существующая нормативно-правовая база для молодых педагогов с рекомендациями по аттестации, вопросам формирования заработной платы, правовой защиты и профессиональной этики педагога.

В сентябре 2017 года на Всероссийском семинаре-совещании руководителей органов управления образованием и председателей региональных организаций Общероссийского Профсоюза образования состоялась рабочая площадка по вопросам комплексной поддержки молодых специалистов сферы общего образования как фактора обеспечения их профессионального роста. По итогам работы площадки сформулированы следующие предложения Совета молодых педагогов:

* выступить с инициативой о закреплении в законодательстве категории «молодой педагогический работник», подготовив проект Единых методических рекомендаций по установлению с 2018 года единой системы оплаты труда молодых учителей в рамках создания национальной системы учительского роста и для уменьшения разрыва между доходами молодых специалистов и специалистов, имеющих стаж педагогической работы;
* органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования, совместно с региональными организациями Профсоюза ускорить реализацию рекомендаций «О мерах комплексной поддержки молодых педагогов» (письмо Минобрнауки России и Общероссийского Профсоюза образования 11 июля 2016 года №НТ-944/08), в том числе в части повышения статуса и популяризации деятельности Советов молодых педагогов.

На основании Справки о результатах деятельности Совета молодых педагогов при Центральном Совете Общероссийского Профсоюза образования в 2017 году (Приложение №1 к постановлению Исполкома Профсоюза от 6 декабря 2017г. № 11-11) в Петербурге был создан Совет молодых педагогов как общественного объединения при территориальной организации Профсоюза работников образования Петербурга и Ленинградской области. Деятельность этого совета находится в стадии становления. Вероятно, поэтому никакой информации на сайте Комитета по образованию Петербурга об этой организации не имеется. В Интернет-пространстве можно только найти ссылку на соответствующую страницу сети «Вконтакте» (<https://vk.com/smp.piter>), из которой ясно, что в указанной группе состоит 72 участника (на 15.06.2018), отсутствуют какие-либо документы, регламентирующие деятельность Совета и иные сведения о нем.

Система наставничества сегодня является стимулом развития экономики и основой для воспитания успешных профессионалов. Его значение на современном этапе подтверждено введением Знака отличия «За наставничество» ([Указ](https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71791182/#0) Президента Российской Федерации от 2 марта 2018 г. N 94). Им будут награждаться лучшие наставники молодежи из числа опытных работников, в том числе государственных и муниципальных служащих, за личные заслуги в наставничестве в течение не менее пяти лет:

- в содействии молодым рабочим и специалистам, в том числе молодым представителям творческих профессий, в успешном овладении ими профессиональными знаниями, навыками и умениями, в их профессиональном становлении;

- в приобретении молодыми рабочими и специалистами опыта работы по специальности, формировании у них практических знаний и навыков;

- в оказании постоянной и эффективной помощи молодым рабочим и специалистам в совершенствовании форм и методов работы;

- в проведении действенной работы **по воспитанию молодых рабочих и специалистов, повышению их общественной активности и формированию гражданской позиции.**

В феврале 2018 года прошел первый всероссийский форум «Наставник». Целью форума является развитие движения наставничества и тиражирование практик наставничества в Российской Федерации, повышение социального статуса наставника и создания возможностей его системного поощрения.

Анализ состояния систем социальной поддержки, профессионального сопровождения и наставничества в сфере образования в российских регионах, позволяет отметить следующее [3]:

- в некоторых регионах идет проектирование особых условий труда для молодых учителей, например: «Предусмотреть в коллективном договоре для молодого педагога два дополнительных оплачиваемых дня к отпуску для самообразования» (Воронежская область). «Рекомендовать не направлять молодых специалистов в классы со сложным контингентом обучающихся» (Краснодарский край). Во всех регионах предусмотрена ежемесячная надбавка к окладу в первые три года работы молодого специалиста системы образования в размере от 10 % до 50 %.

- стимулируется наставничество в ряде субъектов Российской Федерации (Республика Марий Эл, Алтайский, Краснодарский и Ставропольский края, Брянская, Курганская, Мурманская, Свердловская области) в виде ежемесячной доплаты наставникам;

- общественная деятельность в Советах молодых педагогов рассматривается как социально значимая, поэтому в Республике Марий Эл время работы в таких советах приравнивается к рабочему, с сохранением среднего заработка, а в Забайкальском крае в отдельных муниципальных районах предусмотрена надбавка к окладу в размере 15% для председателей советов молодых педагогов;

- принимаются меры по информационному сопровождению молодых педагогов в виде создания специальных мобильных приложений (Чечня, Саратовская область. Москва и Московская область). Сотрудниками аппарата московской городской организации Профсоюза совместно с молодежным профсоюзным активом был разработан проект мобильного приложения «Навигатор молодого педагога». Он представляет мобильное приложение на платформе Android для начинающих специалистов системы образования со стажем работы до 5 лет. Основными задачами навигатора являются: содействие адаптации и профессиональному становлению молодых педагогов, их привлечение в Профсоюз и молодежные объединения педагогов, формирование молодежного профсоюзного резерва.

### В соответствии с Указом Президента РФ от 07.05.2012 № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления», в 2014 году Правительством Санкт-Петербурга был утвержден документ «О наставничестве в исполнительных органах государственной власти Санкт-Петербурга» от 25 сентября 2014 года N 60-рп. Приложением к документу является «Типовое положение о наставничестве в исполнительном органе государственной власти Санкт-Петербурга» (с изменениями на 7 сентября 2016 года).

При этом, какой-либо единый региональный нормативный документ, регламентирующий деятельность наставников в школах Петербурга, как обязательный или рекомендованный, пока отсутствует. В результате каждая школа принимает собственное положение о наставничестве, первичный анализ которых выявил:

- отсутствие ссылок на вышестоящие документы, регламентирующие деятельность школьных наставников;

- школьные положения о наставничестве не учитывают в полной мере интересы молодых педагогов (в соответствии с совместным письмом Министерства образования и науки Российской Федерации и Общероссийского Профсоюза образования № 326 от 11.07.2016 г. «О мерах комплексной поддержки молодых педагогов»).

Сегодня в Петербурге созданы [Советы молодых педагогов Адмиралтейского](https://vk.com/smpadmiral), [Приморского](https://vk.com/smp_prim_spb), Калининского, Фрунзенского, Центрального районов, а также Клуб молодого педагога в Петроградском районе и Ассоциация молодых педагогов в Василеостровском районе. К сожалению, не удалось найти аналогичную информацию по другим 11-ти районам города, хотя не исключено, что подобные структуры созданы и там. В связи с этим, остро встает опрос о создании единого городского информационного портала для сопровождения молодых специалистов и размещения на нем правовой, методической и иной информации о наставничестве. Также недостаточно информации об уже действующих Советах молодых педагогов, их положениях, планах работы, контактах.

Привлечение молодых специалистов является важнейшей задачей современных производственных организаций России. Для поиска молодых кадров, а также их дальнейшей успешной адаптации на производстве во многих компаниях действует система наставничества.

В книге «Каждый нуждается в наставнике» Дэвид Клаттербак трактует наставничество как: коучинг, фасилитацию, консультирование и создание сети контактов, предполагающие способность воодушевлять своего ученика, поощряя его и делясь с ним своим оптимизмом и энтузиазмом по отношению к своей работе.

Согласно официальным документам организаций, наставничество - разновидность обучения в течение одного года непосредственно на рабочем месте и индивидуальной воспитательной работы с впервые принятыми на постоянную работу молодыми работниками (сотрудниками). Как правило, в роли наставника выступает высококвалифицированный специалист предприятия. Например, в 2017 году 2700 из 50 000 сотрудников «Северстали» являлись наставниками.

По мнению партнера KPMG в России и СНГ Алевтины Борисовой, успешному наставнику необходимы лидерские качества и педагогический талант. Партнер PwC в России Карина Худенко уверена, что люди должны быть сами заинтересованы готовить учеников, не считая наставничество бесполезной затеей.

А.Р. Максимова разработала алгоритм построения модели компетенций современного наставника:

1) формулирование базовых целей (задач) наставнической деятельности на данном предприятии;

2) декомпозиция ключевых задач современного наставника на кластеры «родственных» компетенций;

3) формулирование группой экспертов краткого перечня компетенций (не более восьми-десяти компетенций) для каждого кластера;

4) формулирование поведенческих индикаторов для каждой компетенции для диагностики уровня их сформированности;

5) проведение экспертизы модели компетенций современного наставника с участием основных заинтересованных групп (руководства, наставников и молодых специалистов);

6) разработка рамочных требований и методических рекомендаций по отбору наставников и дальнейшей профессиональной подготовке.

На примере Положения о наставничестве ОАО «Татнефть», можно сделать вывод, что конечной целью наставничества является становление молодого работника полноправным членом производственного коллектива; специалистом, обладающим необходимыми компетенциями, эффективно и оперативно выполняющим производственные задания и соблюдающим требования трудовой дисциплины и общественного порядка.

Рассмотрим конкретные формы реализации наставничества в производственных организациях России.

Во многих компаниях учреждается Совет молодых специалистов, задачами которого являются: организация производственной, рационализаторской, научной деятельности молодежи; развитие профессионального потенциала молодых специалистов и содействие их развитию; воспитание в них чувства ответственности за результаты производственной и научно-исследовательской деятельности.

Такой Совет молодых специалистов функционирует в ОАО «Татнефть». За координацию его работы отвечает Центральный совет молодых специалистов. Он аккумулирует и анализирует научно-техническую и организационную информацию, участвует в проведении научных конференций, коллоквиумах и семинарах; разрабатывает образовательные программы. Совет молодых специалистов проводит молодежные научно-практические конференции, конкурсы идей, предложений и выставок научно-технических разработок с целью мобилизации творческого потенциала молодых специалистов, а также представляет руководству кандидатуры молодых специалистов для зачисления в резерв на выдвижение (стимулирование).

Также примером может послужить Совет молодых специалистов ОАО «ЛУКОЙЛ», в который входят молодые работники в возрасте до 35 лет. Основные задачи советов заключаются в оказании помощи в адаптации приходящих на работу молодых специалистов, рациональном использовании их знаний и навыков, а также воспитании у молодежи ответственного отношения к своей профессиональной деятельности.

Другой формой наставничества может служить проведение различных адаптационных и развивающих мероприятий. НК «Роснефть» организует деловые игры, социально-психологические тренинги, курсы профессионального роста и изучения всех особенностей производственного процесса, научно-практические конференции молодых специалистов. С целью реализации наставничества в компании действует внутрикорпоративный Стандарт по работе с молодыми специалистами, задачами которого являются формирование и развитие нового поколения специалистов и руководителей с менталитетом персонала транснациональных компаний из числа лучших выпускников ведущих российских вузов.

Широкое распространение получило материальное стимулирование при подготовке молодых специалистов. Например, в ОАО «Татнефть» наставники получают ежемесячную надбавку к заработной плате по 500 рублей за каждого стажера. На Казанском государственном казенном пороховом заводе наставникам добавляют до 20% от оклада за ведение молодых рабочих. В ОАО «Минский завод колесных тягачей» наставнику полагается материальное вознаграждение только после того как его молодой специалист одобрен цеховой комиссией к самостоятельной работе. В компаниях «Аэрофлот» и «Сибур» надбавки наставникам-добровольцам составляют 10% зарплаты. Главным эффектом от программы наставничества можно назвать успешную адаптацию молодых сотрудников на рабочем месте, а также повышение их квалификации.

Из приведенного обзора очевидно, что система сопровождения молодых специалистов в бизнесе связана с четкими идеологическими ориентирами, определяющими цель и задачи такого сопровождения. Цель – вывод компании за счет нового качества персонала, представляемого молодежью, на новый, современный уровень транснациональных корпораций (в данном случае, это сочетание имеет только позитивный оттенок). Компания должна стать современной, соответствующей лучшим мировым образцам, то есть конкурентноспособной. Задачи сопровождения молодых специалистов также очевидны и не скрываются:

- максимально использовать потенциал молодежи в интересах компании (креативность, инициативу, современные компетенции), создавая молодым карьерные стимулы и проводя отбор лучших из них в процессе внутрикорпоративной конкурненции;

- воспитание у молодых специалистов преданности компании и корпоративной этики;

- стимулирование наставничества, включающего специальную подготовку наставников из числа желающих сотрудников компании и активную деятельность советов молодых специалистов.

Таким образом, **пристальное внимание к определенным качествам, необходимым наставнику, их материальное стимулирование и привлечение через создаваемые сообщества самих молодых специалистов к заинтересованному, коллективно мотивированному их профессиональному росту и воспитанию,** является теми направлениями, опыт реализации которых система образования может адаптировать из бизнеса применительно к своим условиям. Остается лишь не совсем ясным, как в столь больших корпорациях по общим алгоритмам интегрируют в производственный процесс молодых специалистов разных профессиональных специализаций (молодых менеджеров низового и среднего звеньев, молодых рабочих, обслуживающего персонала). Очевидно, что не только их специальности, но и характер труда настолько отличаются, что сам алгоритм сопровождения и наставничества должен серьезно отличаться у работников, занятых, к примеру, интеллектуальным или производственным трудом. Впрочем, для сопровождения молодых учителей этот вопрос не возникает и характер их труда примерно одинаков. Зато возникает иной вопрос: **насколько стандарт молодого педагога должен отличаться от стандарта педагога опытного. И поэтому, должен ли молодой учитель сразу быть ориентирован на достижение всех требований Профессионального стандарта «Педагог»** или только определенной его части или уровня?

**Список источников:**

1. Круглова Ирина Викторовна. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Москва, 2007 178 с.

2. <https://regnum.ru/news/economy/1748854.html>

3.Результаты мониторинга практической реализации рекомендаций Минобрнауки России и Общероссийского Профсоюза образования «О мерах комплексной поддержки молодых педагогов» (Приложение №3 к постановлению Исполкома Профсоюза от 6 декабря 2017г. № 11-11).

4. Дэвид Клаттербак  «Каждый нуждается в наставнике» (EveryoneNeeds a Mentor, Clutterbuck), 1991.

5. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2013. – 183 с.

**2.2. Общая характеристика представлений школьной администрации**

**о проблеме сопровождения молодых петербургских учителей**

**(по данным анкетного опроса)**

На основании анкетирования 405 респондентов – директоров и завучей петербургских школ, проведенного в апреле-июне 2018 года, можно составить обобщенный типологический портрет представителя школьной администрации в его отношении к проблемам и перспективам профессиональной адаптации молодых учителей. Данные выборки исследования показывают, что среди респондентов 95,1% составляют женщины, что неудивительно, учитывая, что 4/5 респондентов - завучи и только 20,2% - школьные директора. Такое должностное распределение среди респондентов представляется уместным для нашего исследования, учитывая, что именно завучи, а не директора, в реальности становятся непосредственными руководителями и основными помощниками молодых учителей. И хотя позиция директора как работодателя по отношению к молодым учителям, несомненно, важна, но именно завуч является главным представителем зачастую отсутствующей в школах «службы сопровождения» для молодых педагогов.

Возраст респондентов сосредоточен в основном в группах от 40 до 50 (41,7%) и от 50 до 60 (35,1%) лет, которые вместе составляют более ¾ всей выборки. Еще почти 10% - дамы свыше 60 лет. Только 14% респондентов принадлежат к возрастной группе от 30 до 40 (10,9%) и менее 30 лет. Таким образом, подавляющее большинство респондентов видят проблемы молодых учителей через призму воспоминаний о собственной профессиональной молодости и не могут представлять их как актуальные, то есть недавно пережитые и понятные. Данный аспект очень важен, если учесть, что профессиональные проблемы и социальные условия профессиональной деятельности, критерии профессиональной успешности в их профессиональной молодости были совершенно иными.

Стаж управленческой деятельности у 24,7% респондентов составляет менее 5 лет, у 28,6% - от 5 до 10 лет, у 24,7% - от 10 до 20 лет. Оставшиеся 22% школьных руководителей имеют солидный управленческий стаж свыше 20 и даже 30 лет. Иначе говоря, свыше половины респондентов может быть отнесены к группе с небольшим управленческим опытом (до 10 лет), еще четверть имеет средний (до 20 лет) и почти четверть – большой управленческий опыт (свыше 20 лет). Можно предполагать, что молодые и малоопытные представители школьной администрации могут относиться к проблемам и потенциалу молодых учителей несколько иначе, нежели руководители со средним и большим управленческим стажем. И в непедагогических профессиональных сферах молодой руководитель с большим желанием делает ставку в реализации своих управленческих стратегий на сверстников или близких по возрасту подчиненных. Абсолютизировать это свойство, конечно, не стоит, но взять за гипотетическую основу его возможно: половина группы респондентов гипотетически должна видеть в молодых учителях потенциал для реализации управленческих задач. Но это лишь данные по управленческому стажу, которые, при их сопоставлении с возрастными показателями выборки, дают следующую картину. Прежде чем стать заместителем директора школы, учитель должен поработать достаточно долго (не менее 10 лет). Реальный поколенческий разрыв школьных управленцев с молодыми учителями достаточно велик, несмотря на малый управленческий опыт половины респондентов-управленцев.

Важнее в этом показателе другой аспект. Становясь школьным завучем после длительной работы учителем, педагог полностью ассимилируется школьной средой. Важно, насколько в этом состоянии управленец готов реализовывать не только стратегию школьного функционирования, но и режим ее развития. В зависимости от этого, и директор, и его заместители и будут воспринимать (или не воспринимать) молодых учителей как ресурс развития своей образовательной организации, стремясь сделать на него ставку, а не просто как можно быстрее превратить молодого учителя в часть школьной рутины.

Большинство руководителей имеют высшее педагогическое образование (94,1%), работают в обычных общеобразовательных школах (56,8%), доля работающих в школах повышенного уровня обучения составляет 36%. 238 респондентов представляли спальные, 71 – центральные, 58 – спутниковые районы Петербурга. Таким образом, перед нами коллективный портрет завучей обычных петербургских школ районов массовой жилищной застройки.

Блок основных вопросов анкеты был связан с тремя темами. Первая касалась представлений школьной администрации о молодых учителях в разных аспектах, второй касался имеющихся в школах ресурсах для их сопровождения, третий напрямую рассматривал сюжеты, связанные с наставничеством.

Первый сюжет включал 4 из 22 вопросов анкеты. Ожидания школьных администраторов от молодых учителей в наибольшей степени связаны с самим фактом их присутствия в педагогическом коллективе и выполнением рутинных учительских обязанностей. В большинстве случаев от молодых учителей школьная администрация ожидает хорошего контакта с детьми (видимо, в силу возрастной близости) и умения заполнять необходимую документацию. Остальные варианты выбранных респондентами ответов можно уверенно отнести к ожиданиям, связанным с творческим потенциалом молодого учителя: его способностью владеть новыми формами урочной и внеурочной деятельности, умением проектировать педагогическую деятельность, стать источником изменений в школе. Замыкает список ожиданий робкая надежда школьных управленцев, что молодой учитель сумеет обеспечить контакт с родителями учеников.

Школьная администрация достаточно четко представляет риски, которые могут привести к уходу молодого учителя из школы. При ответе на соответствующий вопрос 58,3% респондентов связали ее с недостаточной зарплатой, 49,9% с проблемами молодых учителей с родителями учащихся и 42,5% - с проблемами в отношениях с учениками. Проблемные отношения с коллегами по работе (11,3%), отсутствие достаточных условий для работы (11,4%), недоверие к молодому учителю (10,3%), профессиональная рутина и отсутствие возможностей профессионального совершенствования (10,4%), отсутствие поддержки (8,1%) составили средний диапазон возможных причин ухода молодых педагогов из педагогической профессии. Школьные управленцы практически не связывают такой уход с собственной деятельностью (проблемы с администрацией у молодых педагогов как причина ухода составили не более 7,4 % ответов). Таким образом, школьная администрация дистанцируется от проблем молодых педагогов, связывая основные из них либо с государством (недостаточная зарплата), либо с системой педагогического образования (неготовность работать с современными родителями), либо с личностными особенностями самого молодого учителя (отсутствие контакта с учениками). Практически не выражена заинтересованность школьной администрации в молодом учителе и ответственность за него. Школьная администрация, по представлению респондентов, является наименьшей проблемной сферой для молодых учителей, наряду с коллегами по работе. Важно и то, что школьные управленцы не видят сферы своей ответственности в создании в школе системы сопровождения молодых педагогов, возможностей для их профессионального роста, необходимых условий для работы.

Объяснить такой парадокс можно лишь отсутствием реальной их заинтересованности в молодых учителях как источнике развития образовательной организации, а, по сути, заинтересованности в самом развитии школы. **Довольствуясь режимом функционирования, школьная администрация готова работать с имеющимся возрастным и опытным педагогическим коллективом, для которого молодые учителя составляют группу риска и неопределенности** (могут покинуть школу, выявить недостатки управления, не вписаться в сложившуюся школьную среду). Поэтому объяснить слабый приток молодых учителей в петербургскую школу можно не только широким профессиональным выбором, предоставляемым сверхкрупным городом, и отсутствием действенных социальных стимулов для молодежи как части образовательной политики государства, но и позицией в этом вопросе школьной администрации, которая не заинтересована в усилении роли молодежи в учительстве.

Большинство представителей школьной администрации оценивают профессиональную готовность к работе молодых учителей как среднюю (как низкую ее оценили в 70, как среднюю в 310, как высокую в 40 ответах). Аналогично оценивают этот показатель и опытные педагоги, и сами молодые учителя. Трудно сказать, является ли такой ответ предсказуемой данью традиции, когда молодой специалист «по определению» не может быть хорошо профессионально подготовлен и только сама работа может «довести его подготовку» до более высокого уровня. Или все же респонденты имели в виду конкретные лакуны в такой подготовке. Во всяком случае, оценивая готовность молодого педагога к работе как среднюю, представители школьной администрации показывают, что проблема учительской молодежи заключается не в качестве ее базовой профессиональной подготовки (готовят не к тому и не тому), а в чем-то ином. И с имеющимся уровнем подготовки молодые учителя могут, по мнению школьных управленцев, работать.

Ведущие профессиональные дефициты молодых учителей школьная администрация связывает с неготовностью работать с родителями (61%), поддерживать детскую дисциплину (56,8%). В сочетании с выбором респондентами других вариантов ответов заметно, что школьную администрацию беспокоит неумение молодых учителей обеспечить контакт с современными детьми (кроме поддержания дисциплины, отмечают недостаточное знание детской психологии молодыми учителями 16,8% и современных детей 14,1% респондентов). Суммарно эта проблема становится для школьной администрации даже более важной, чем неумение молодого учителя взаимодействовать с родителями учеников. Объяснить ее можно случайным выбором профессии со стороны приходящих в школу молодых учителей, их малой практикой в педагогическом вузе или принципиальными изменениями современных детей. Но только ли этим?

Недостаток авторитета молодого учителя у родителей является традиционным сюжетом и вечным опасением молодого педагога. В силу возраста этот дефицит существовал у молодых учителей всегда. Но юный возраст всегда был союзником и ресурсом молодого учителя при его взаимодействии с учениками, которые в молодом учителе видят не только социально-профессиональную роль, но и старшего товарища, почти сверстника, способного, в отличии от «просто учителя» их понять и потому становящегося более интересным детям (быстро проходящее в первые год-два учительской работы состояние). Если опасения школьной администрации основательны и современный молодой учитель не находит общего языка с современными детьми, то перед нами очень серьезная проблема, нуждающаяся в специальном исследовании. Либо молодой учитель использует свой возрастной ресурс и «играет на стороне детей», либо «ролевая игра в учителя» становится для него важнее и он теряет контакт с детьми, быстро превращаясь для них в «просто учителя».

Второй блок вопросов анкеты касался характеристик действующих в петербургских школах и перспективных для реализации систем сопровождения молодых педагогов.

Система сопровождения адаптации и интеграции молодых учителей в мнении представителей петербургской школьной администрации выглядит следующим образом. В подавляющем большинстве школ есть перечень вопросов, которые задаются молодым учителям при приеме на работу. Характерно, что именно этой первой беседе школьной администрации с молодыми учителями придается большое значение австрийскими коллегами. Первое собеседование в петербургских школах занимает в среднем около 30 минут (75,1% ответов), только в 15% случаев занимая больше времени, а в 10% продолжаясь и вовсе от 15 до 30 минут. Трудно сказать, насколько время такой беседы отражает ее качество, но понять, насколько школьная администрация внимательно относится к молодым учителям, принимаемым на работу, этот показатель позволяет.

Содержание первого собеседования нашло отражение в ответах на открытый вопрос анкеты только у 280 респондентов из 405. Уже это позволяет предположить формальный характер ответа на вопрос анкеты, есть ли в школе примерный перечень вопросов, которые задаются при приеме на работу молодым учителям. Группировка ответов позволяет выделить четыре содержательные линии собеседования:

- «Призвание» (почему молодой учитель выбрал педагогическую профессию, чем она его привлекает);

- «Образование», уровень и качество полученного профессионального образования;

- «Ожидания и представления о школе», планы молодого учителя в перспективе 5 ближайших лет;

- «Помощь», где администрация школы пытается определить, в какой поддержке может нуждаться молодой специалист.

Частота дальнейших собеседований школьных администраторов с молодыми учителями (имеются в виду плановые целенаправленные встречи, а не просто текущее общение) для 47,7% респондентов определяется необходимостью, которая может быть инициирована самим молодым педагогом или какими-то проблемами его деятельности, вызывающими опасения администрации школы. Для 24,4% респондентов такие встречи проходят ежемесячно, для остальных респондентов ежеквартально. С одной стороны, жесткая периодичность собеседований с молодым учителем школьной администрации показывает, что в любом случае он не остается без «высочайшего внимания», что за его работой следят, его мнение и проблемы готовы выслушать и помочь. С другой стороны, от трети до двух третей респондентов, представляющих администрацию школ, не высказывая это открыто, похоже, не видят смысла в таких встречах, если у молодого учителя все идет нормально, то есть он сам не просит о помощи и к нему нет нареканий. Это нормальный для традиционного административного представления ход профессиональной адаптации молодого учителя, если он попадает в профессию по призванию и достаточно подготовлен к будущей работе в системе педагогического образования. По сути, это отражение распространенного среди опытных педагогов стереотипа, что никакая специальная система сопровождения вхождения в профессию молодого педагога не нужна, достаточно просто понаблюдать за работой опытных педагогов.

Признавая наличие практически в каждой школе системы поддержки молодых учителей, петербургские школьные администраторы выделяют типичные компоненты такой системы. Для подавляющего большинства (87,7%) это индивидуальный методический маршрут молодого педагога. Далее следуют помощь завуча (79,5%), коллег-предметников (57%), директора (41,2%), психолога (30,4%) и загадочное кураторство, под которым может пониматься специальное лицо, призванное целенаправленно помогать молодому специалисту (14,1%). То, что представители школьной администрации абсолютизируют значение собственной поддержки молодых учителей (со стороны завуча и директора), следовало ожидать, даже сравнивая с явно заниженным значением помощи коллег и кураторов-наставников. Можно осторожно предположить, что сама школьная администрация не очень верит в целительные свойства наставничества, в эффективность помощи молодому учителю со стороны предметного методического объединения и видит реальное значение административной поддержки молодого педагога как более важное.

Рейтинг наиболее часто применяемых мер для успешной адаптации молодого учителя в школе представлен открытыми уроками опытных педагогов (74,8%), системой индивидуального наставничества (71,4%), посещением открытых уроков молодого педагога школьной администрацией (56,3%), его участием в профессиональных конкурсах (41,2%), работой в школе молодого педагога (30,9%). Таким образом, респонденты выделяют необходимость специальных мер и форм, которые позволят молодым учителям легче войти в профессию, нежели все это будет происходить естественным образом. Школьные традиции (31,9%) и вхождение молодых педагогов в коллектив на равных, то есть без специальной поддержки (25,9%) явно вызвали меньшее число выборов респондентов, нежели целенаправленные действия. И все же компоненты «системы сопровождения» молодого учителя, которые имеются практически в каждой петербургской школе, очевидны: показать, как надо дать уроки и проверить, как их дает молодой педагог; делегировать сопровождение как ответственность за профессиональную судьбу молодого учителя либо наставнику, либо организаторам конкурсов, либо организаторам школы молодых педагогов (последние формы, как правило, создаются в ИМЦ районов, а не в отдельных школах). И быстрее «растворить» молодого коллегу в коллективе с его традициями и текущими делами.

Школьная администрация имеет собственную андрагогическую позицию в вопросах сопровождения молодых учителей при вхождении в профессию. Главными целями профессиональной адаптации молодых учителей школьные администраторы считают введение молодого педагога в профессию, связанное с овладением основ учебного предмета и методики его преподавания (52,8% ответов). Для четверти респондентов (24 %) главной целью выступает психологическая адаптация молодого учителя к педагогическому коллективу. Еще для 14,8 % респондентов главным являются организационные моменты налаженного сопровождения, его системный характер. И только для 8,4 % ответов целью и сущностью сопровождения молодых учителей становились их позитивные эмоции и профессиональная удовлетворенность.

Основными критериями успешной адаптации молодого учителя для представителей школьной администрации выступают эффективность его профессиональной деятельности (71,4%% ответов), позитивные эмоции молодого учителя (55,8 %) и его профессиональная самореализация (53,3%), во многом аналогичная как профессиональной эффективности, так и профессиональной удовлетворенности молодого педагога. Показателями же успешной адаптации молодого коллеги для школьных администраторов становятся профессиональная удовлетворенность молодого педагога (70,4%) и его адекватность (69,9%). Заметим эти две лидирующие, практически равные по числу ответов и достаточно противоречивые позиции. Позитивный эмоциональный фон несомненно важен для молодого педагога и осознание его важности школьной администрацией не может не радовать. Но вот кому и чему он должен быть адекватен: самому себе (речь идет о достижении им адекватной профессиональной самооценки) или педагогическому коллективу школы и ее администрации как совокупности неких норм и установок, только при соблюдении которых происходит принятие молодого учителя, в противном случае рискующего остаться белой вороной?

Другими показателями выступают по мере убывания их значения активное участие в работе школы (52,8%), удовлетворенность отношениями с коллегами (45,4%), хорошее отношение к коллективу (14,8%) и, наконец, скромное в своей малозаметности позитивное отношение к школьному руководству (8,9%). Инициатива, свойственная молодым специалистам, далеко не всегда имеет позитивный оттенок и часто становится результатом критического взгляда молодежи на существующее положение. Активность молодого учителя для школьных администраторов, занимающая третью по значимости позицию, также имеет определенный «шлейф двусмысленности». Конечно, директор и завучи будут приветствовать активность молодого учителя в работе. Но эта активность не должна иметь критического заряда по отношению к той школе, в которой он работает, и которой они руководят. Эта активность послушного исполнителя, проявляющего только разрешенную инициативу. Несогласие выполнять то, что приказывает администрация школы, но что сам молодой учитель не считает своими прямыми обязанностями, может быть интерпретирована и как недостаточная активность, и как недостаточная адекватность молодого специалиста, то есть как отрицательный результат профессиональной адаптации. Удовлетворенность молодого педагога отношениями с коллективом также не обязательно означает хорошее отношение молодого педагога к коллегам. Наконец, подчеркнутое малое значение как показателя хороших отношений молодого специалиста со школьной администрацией (в ее собственном представлении) серьезно противоречит всему имеющемуся в распоряжении кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО комплексу собранных интервью молодых петербургских учителей. Подчеркиваемая в них неоднократно практически всеми молодыми учителями почти демонстративная лояльность школьной администрации четко показывает, «кто в доме хозяин» и от чьего мнения учительская молодежь зависит в большей степени. Степень зависимости молодого учителя от коллег по работе для него самого значительно менее важна, нежели отношение к нему школьного руководства.

Школьная администрация считает мерами, необходимыми для успешной адаптации молодых учителей, прежде всего, включение их в повседневную работу школы (73,1%). Только после этого важными становятся знакомство с традициями и нормами школы (50,9%) и включение молодого учителя в систему личных отношений внутри педагогического коллектива (33,6%). Поразительно, но представители школьной администрации абсолютно проигнорировали такую меру, как своевременная оценка труда молодого учителя, как в виде его контроля, так и стимулирования (0,2% ответов). Скорее всего, сказывается тот бессознательный архетип, который не предусматривает возможностей стимулирования молодого учителя в условиях недостаточных возможностей такого стимулирования для педагогов опытных.

Представители школьной администрации высказались за важность и значимость формирования профессионального сознания молодых учителей. 79 % респондентов заявили о том, что целью адаптации молодого педагога должно стать чувство принадлежности к педагогической профессии и профессиональная уверенность в себе. 28,1% видят такую цель в гордости молодого учителя за свою профессию. Еще 25,4 % респондентов считают, что в процессе адаптации молодой педагог должен сформировать у себя представление о профессиональном идеале (не обязательно выраженном в конкретном педагоге, например, наставнике, но как набор необходимых хорошему учителю непременных профессиональных качеств). Итак, принадлежность к учительству, гордость за него и представление об учительском идеале – три компонента сформированного профессионального сознания молодых педагогов, отражающие успешность профессиональной адаптации в представлениях школьной администрации.

Третьим аспектом, рассмотренным в анкетах школьных администраторов, было их понимание эффективно организованного и управляемого школьного наставничества молодых учителей. Для большинства (65,7%) школьных администраторов, главной задачей наставничества выступает обучение молодых учителей, помогающее последним быстро адаптироваться к школьной жизни. Для 57,3% респондентов наставники должны иллюстрировать молодым педагогам лучшие профессиональные практики.

Именно эта позиция принципиально отличает понимание миссии наставничества у школьной администрации и опытных педагогов, которым также задавался этот вопрос. Для потенциальных наставников, которыми являются опытные петербургские учителя, демонстрация образцовых педагогических практик не является одной из главных задач наставников. А вот школьное руководство видит в этом миссию и сущность деятельности наставника. Таким образом, **обучающая и демонстрационно-показательная задачи в представлении школьной администрации выступают главными функциями наставников.** Только 42,7 % ставит на третье место экспертную функцию наставника по наблюдению и анализу работы молодого учителя. А для 25,2 % наставник просто должен быть постоянно рядом с молодым учителем, сопровождая его деятельность и помогая в ней по мере необходимости. Итак, школьные администраторы видят задачи наставников системно: это не просто советы молодому педагогу, которые даются по мере возникновения необходимости, а его обучение практическим примером более опытного педагога, который, продемонстрировав образцы профессиональной деятельности, обретает морально право экспертировать деятельность молодого учителя и давать ему консультации.

Для представителей школьной администрации ведущими качествами наставников выступают профессионализм (88,4%, 1-е место), способность к коммуникации (85,2%, 2-е место), ответственность (55,6%, 3-е место). Середину рейтинга составляют умение гасить конфликты (49,4%, 4-е место), владение предметом (44,9%, 5-е место) и организаторские способности (37,8%, 6-е место). Замыкают список креативность (22%), мотивационные способности и эмпатия (35,3%), эмоциональная устойчивость и способность к саморегуляции (23%), лидерские задатки (10,4%). Для школьной администрации не имеют большого значения стабильно высокие результаты профессиональной деятельности потенциального наставника(14,3 %), его моральный облик (8,9%), его социально-профессиональная позиция (8,2%).

Таким образом, профессионализм, коммуникация и ответственность – «три кита», на базе которых школьное руководство считает достаточным и возможным осуществлять наставничество молодых педагогов. Профессионализм выступает для респондентов некоей интегральной характеристикой, вбирающей предметные, методические, воспитательные и иные профессиональные компетенции опытного учителя, представленные в нем на высоком уровне. Вероятно, поэтому, стабильно высокие результаты работы учителя показались респондентам само собой разумеющимся требованием к потенциальному наставнику и излишним повторением уже сказанного. Понятно, что наставник в представлении школьного руководства должен быть ответственным и терпеливым (не конфликтовать с подопечным). А вот где он сможет проявить в наставничестве необходимые ему, по мнению руководителей, организаторские способности, остается загадкой, учитывая, что, как правило, наставничество имеет индивидуальный характер. Наставнику надо, поэтому, организовывать себя и подопечного, что вряд ли требует большого организаторского таланта и скорее отражает привычку руководителей выделять это значимое для управленцев качество как приоритетное. **Креативность, лидерские качества, способность «заряжать» молодежь для школьной администрации не главное,** это индивидуальная специфика каждого опытного учителя, становящегося наставником, как и его профессиональная позиция. Руководство школой не ждет от наставника представления молодому учителю системного взгляда на проблемы образования, в его представлении **это помощник по «конкретным практическим вопросам»,** поэтому его позиция к проблемам образования в целом и даже моральные характеристики для администрации школы не имеют существенного значения.

Следующим вопросом основные требования к наставнику со стороны администрации школы конкретизировались. 85,2% респондентов подтвердили ведущее значение для наставника хорошей профессиональной подготовки (его профессионализм и в предыдущем вопросе занял первое место). На втором месте появилась новая позиция – готовность передавать профессиональный опыт (77,5%). Таким образом, наставником может быть отнюдь не любой опытный профессионал, которому руководство поручит быть наставником, а только тот, кто хочет этим заниматься, готов к этой работе. Сюда же следует добавить и занявшую третье место позицию наличия уже имеющегося опыта наставничества (48,1% респондентов отметили знание специфики наставничества).

Неожиданно на четвертую позицию вышел показатель системного видения образования (37,3%), что несколько корректирует предыдущий вывод о сугубо практических, конкретных, а не смысловых ожиданиях школьной администрации от деятельности наставников. В сочетании с формальными требованиями к потенциальному наставнику - стабильно высоких показателей его работы (23,2%), высшей или первой аттестационной категории (22%), понимание и системное видение проблем и перспектив образования в целом как требование к наставнику со стороны школьного руководства представляется принципиальным новшеством.

Аутсайдерами в списке значимых для школьного руководства качеств наставника стали знание им особенностей психологического климата конкретного педагогического коллектива (15,8%) и особенностей корпоративной культуры учительства в целом (11,1%). Скорее всего, эти позиции респондентам видятся само собой разумеющимися, не требующими специальной подготовки и особых способностей со стороны наставника и определяющимися уже самим наличием богатого практического опыта выживания в педагогическом коллективе.

**Замыкает список необходимых наставнику качеств его андрагогическая подготовка к обучению взрослых (9,6%).** Незнание респондентами сути этого показателя в анкете было исключено специальной подробной расшифровкой того, что следует понимать под андрагогической подготовкой. Очевидно, что **школьное руководство не видит никакой принципиальной разницы между работой опытного учителя с детьми (успешная профессиональная деятельность) и такой специфической деятельностью, как наставничество формально равноправных, имеющих собственную позицию, амбиции, взгляды молодых учителей.** Со стороны опытного педагога, которому предлагают стать наставником, возникает резонный (хотя и не произносимый открыто) вопрос: «А кому тут нужна помощь?». Ответ на этот риторический вопрос очевиден: о помощи просит, нуждается в ней, молодой педагог. Он может не просить ее открыто, но мудрая школьная администрация видит его затруднения и срочно высылает наставника, который несколько снисходительно, но, все же, поможет.

Именно такая психологическая модель действующих в практике мотивационных аспектов наставничества и представляется авторам исследования причиной низкой его эффективности. **Школьная администрация, как и опытные педагоги, не видят в молодом учителе важный для них кадровый ресурс развития образования, не видят в нем равноправного партнера, который им необходим не меньше, чем они ему.** Выстраивая стратегию «одностронней помощи», они заранее обрекают молодого учителя на профессиональное несовершенство и вынуждают его корпоративно или индивидуально «защищать» свой профессиональный статус, создавая сообщества молодых педагогов, выигрывая конкурсы профессиональных достижений …или уходя из профессии.

Эту мысль подтверждает и анализ ответов на вопрос о главном компоненте при организации школьного наставничества. 55,3% школьных администраторов высказались за **необходимость особой, именно внутришкольной программы подготовки наставников.** При этом, почти столько же респондентов (51,1%) высказались прямо противоположным образом и готовы поддержать любого опытного педагога, который захочет быть наставником. 42,5% респондентов считают необходимым диагностировать готовность к наставничеству, лишь 8,6% считают готовыми наставниками любого педагога с педагогическим стажем более 10 лет.

Итак, специально готовить наставников нужно, но программа такой подготовки должна вырабатываться самой школой. А почему не ИМЦ или СПб АППО или сообществом самих молодых учителей? Думается, что **обучаться, то есть подвергать сомнению профессиональный опыт потенциальных наставников, на курсах вне школы, школьная администрация не видит смысла.** Руководство наставничеством для нее - один из управленческих ресурсов, рычагов, упускать который из своих рук она не хочет. Опытные учителя-наставники в этом со школьным руководством солидарны: и ездить куда-то на курсы не надо (все в своей школе), и сомневаться в авторитете собственного опыта не нужно (завучу надо только формально написать внутришкольную программу наставничества). Характерно, что только 5,9% школьных руководителей вообще допускают возможность брать в качестве наставников своих молодых учителей опытных педагогов из других школ. Представить корпоративное и защищающее честь школы праведное возмущение такой ситуацией со стороны администрации и педагогического коллектива не трудно.

Попытаемся представить нашего респондента в виде типологического его портрета. Это женщина в возрасте от 40 до 60 лет, с высшим педагогическим образованием и небольшим управленческим, но большим учительским опытом, представляющая школьную администрацию общеобразовательных школ из спальных районов Петербурга. Приходится констатировать, что мыслят такие завучи именно как опытные учителя, а не как управленцы, призванные выстраивать стратегию развития своей школы. Сегодня школьный завуч – скорее, функционер-исполнитель, своеобразный «буфер» между директором и педагогическим коллективом.

В молодых учителях ресурса развития школы они не видят. Ожидают от молодых педагогов творческого подхода к выполнению рутинных учительских обязанностей и хорошего контакта с детьми. Прекрасно понимают присущие группе молодых учителей риски – возможность ухода из школы, повышенную конфликтность с родителями, учениками и со школьной администрацией, вызванную юношеским максимализмом. Школьная администрация в лице завучей, скорее, дистанцируется от проблем молодых педагогов, не выражая реальной заинтересованности в молодом учителе как источнике развития образовательной организации, а, по сути, заинтересованности в самом развитии школы. Необходимо специальное исследование позиции по отношению к молодым учителям со стороны директоров петербургских школ. Готовность к работе молодых учителей школьная администрация представляет как среднюю, основные дефициты связывает с неготовностью работать с родителями и найти контакт с современными детьми, невольно отметив противоречие между социальной ролью «учитель» и возрастной, субкультурной близостью молодого учителя к его ученикам.

Типовая система школьного сопровождения молодых учителей включает, по мнению завучей, индивидуальное наставничество и помощь школьной администрации и предметников, где роль завуча представляется первостепенной. Завучи придерживаются привычных мер поддержки молодых учителей: на школьном уровне показать, как надо дать уроки и проверить, как их дает молодой педагог; далее делегировать сопровождение как ответственность за профессиональную судьбу молодого учителя либо наставнику, либо организаторам конкурсов и школ молодых педагогов в районе.

Содержание сопровождения школьный администратор связывает, прежде всего, с предметом и методикой. Эффективность профессиональной деятельности молодого учителя, быстрое погружение его в текущую деятельность школы, его удовлетворенность и адекватность нормам и правилам, принятым в школе (как корпорации и как конкретной организации) составляют цели такого сопровождения, в ходе которого естественным образом должно сформировать профессиональное самосознание и самоидентификация молодого учителя. Говоря просто, молодой учитель должен послушно работать под контролем наставника и завуча, тогда все произойдет само собой.

Главным инструментом сопровождения для школьного администратора выступает наставник. Завучи видят его роль в наглядной демонстрации профессиональных образцов и последующих консультаций молодого учителя. Профессионализм, коммуникация и ответственность – основные требования к наставнику, личные качества которого для завучей не столь значимы. Среди новых требований к наставнику со стороны школьной администрации - диагностируемая готовность быть наставником, широта понимания современного образования, опыт наставничества. Но специально готовить к работе со взрослыми опытного учителя не нужно, просто не все опытные педагоги должны стать наставниками. Школьная администрация делится на две группы, одна из которых видит некоторый смысл в особой, но обязательно внутришкольной подготовке наставников, другая считает, что в этом нет необходимости и любой опытный педагог – готовый наставник.

В целом, школьная администрация не видит в молодом учителе важный для них кадровый ресурс развития школы, равноправного партнера, который необходим школе не меньше, чем все «наставники» необходимы молодому учителю. «Одностронняя помощь» ему сегодня не работает также, как попытки авторитарно заставить учиться современных детей. Проблема молодого учителя сегодня связана не столько с тем, что он чего-то не знает и не умеет, сколько с тем, что его не особенно-то в школе и ждут, что он остро ощущает и испытывает от этого дискомфорт.

**2.3.Действующие в Петербурге модели сопровождения**

**профессиональной деятельности молодых педагогов**

На основании сопоставительного анализа полученных кафедрой в 2018 году данных исследования мнения молодых петербургских учителей, руководителей образовательных организаций города и педагогов, имеющих опыт наставничества с данными других, проведенных ранее исследований сопровождения молодых педагогов, можно сделать вывод о существовании сегодня в петербургском образовательном пространстве нескольких моделей сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов:

**1.Индивидуальное наставничество** с разной степенью эффективности в каждой школе, осуществляемое, как правило, формально и, главное, без учета потребностей и мнения самого молодого педагога;

**2.Пролонгированное курсовое сопровождение молодых педагогов силами районных ИМЦ** (специальные кураторы молодых педагогов) в течение всего периода их профессионального становления (например, ИМЦ Адмиралтейского, Петроградского, Центрального, Красносельского и Петродворцового районов);

**3.Конкурсное движение** с ежегодным проведением районных и городских этапов конкурса «Педагогические надежды» позволяет сформировать городское сообщество молодых педагогов и педагогов-мастеров – участников конкурсов разных лет, выявить группу наиболее профессионально одаренных молодых педагогов, сформировать резерв городской педагогической элиты и продемонстрировать профессиональные достижения региональной системы образования;

**4.Консалтинговая модель** сопровождения молодых специалистов, позволяющая диагностировать и компенсировать профессиональные дефициты, как молодых, так и опытных педагогов района (например, на базе ИМЦ Петроградского и Адмиралтейского районов);

**5.Служба поддержки** **на базе учреждения педагогического образования,** создаваемаясилами его преподавателей, выпускников и привлекаемых из организаций-партнеров специалистов. Осуществляет разнообразную поддержку всех желающих молодых педагогов (не только собственных выпускников) (например, Педагогический колледж № 8, Педагогический колледж № 4);

**6.Инновационная модель создания профессиональных сообществ молодых педагогов**, в которых происходит их взаимное обучение, ведение социально-значимой педагогической деятельности, а также организация коммуникации и совместных развивающих досуговых проектов (ИМЦ Центрального, Василеостровского районов).

**7.Внутрифирменное школьное сопровождение значительной группы молодых учителей**, принимающих активное участие в формулировке и реализации собственных профессиональных потребностей, что аналогично моделям сопровождения молодых специалистов в производственной сфере и в бизнесе (например, ГБОУ СОШ № 291, 51);

**8.Межвозрастное профессиональное развитие в педагогическом коллективе** школы, когда, не разделяя на молодых и опытных педагогов, происходит совместное их участие в реализации творческих профессиональных проектов, работа в проблемно-ориентированных группах, которые адаптируют и развивают молодого учителя (например, ГБОУ СОШ №619, 655).

Особо хотелось бы отметить перспективность инновационной модели, когда молодые учителя составляют саморазвивающееся организационно и растущее профессионально синергийное сообщество, имеющее преимущества общественного движения, инициирования креативных проектов, взаимного деятельностного варианта обучения и решения профессиональных проблем, неформального взаимного информирования и консультирования. На базе лучшего владения молодежью информационными и бизнес-технологиями, высокой мобильности, усвоения больших объемов информации, легкой обучаемости, отсутствия профессиональных стереотипов, молодые педагоги могут быстрее и эффективнее обучаться наставничеству и выступать в этом качестве не только для своих сверстников, но и для опытных педагогов в тех сферах, где это необходимо.

Проиллюстрируем обоснованные выше модели сопровождения молодых педагогов города в деятельности районных ИМЦ и некоторых школ, которые успешно занимаются их реализацией. Данные представим в виде таблицы.

**Примеры моделей сопровождения молодых учителей в современном Петербурге**

Таблица 2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **ОУ** | **Сущность модели** | **Направления работы** |
| ГБОУ СОШ № 153 Центрального района | Модель 10.  Актуализация профессионального потенциала молодого специалиста «Ключ» | Организация в школе наставничества. Участие в Совете молодых педагогов Центрального района и в конкурсном движении. Привлечение молодых педагогов к участию в массовых мероприятиях (семинары и конференции, педсоветы, ярмарки педагогических идей, конкурсы) в школе и районе. Специальные мероприятия школы для поддержки молодых педагогов (самообразование, аттестация, консультации, знакомство с новыми технологиями, педагогические мастерские и мастер-классы опытных педагогов, педагогические гостиные) |
| Гимназия 166 Центрального района | Модель 3. Конкурсное движение | Проведение на базе гимназии серии мастер-классов победителей Всероссийского конкурса «Учитель года» для молодых педагогов города – участников конкурсов «Педагогические надежды». |
| ГБОУ СОШ  № 51 Приморского района | Модель 8.  Внутрифирменное сопровождение и повышение квалификации молодых педагогов.  «Школа педагогического роста» | Диагностика профессионального потенциала, разработка и реализация индивидуального маршрута развития молодого учителя. Организация его наставничества. Индивидуальные консультации. Взаимопосещение уроков молодых и опытных педагогов школы.  Методический день молодых педагогов (моделирование уроков и педагогических ситуаций, творческие отчеты в режиме мастерских и мастер-классов, знакомство с инновационными формами образовательной деятельности).  Проблемные семинары для молодых педагогов (обсуждение проблемных ситуаций и профессиональных дефицитов, защита авторских методических разработок внутри предметных МО). |
| ГБОУ СПО «Педагогический колледж № 4» | Модель 6.  Служба поддержки на базе учреждения педагогического образования  Проектный офис  «Школа педагогического мастерства» | Погружение в образовательное пространство колледжа. Ценностно-смысловое освоение педагогической деятельности (авторские мастерские Ж.О.Андреевой).  Обучение молодых специалистов в серии мастер-классов лучших педагогов города (лаборатории педагогического опыта).  Фестиваль открытых уроков молодых специалистов «Профи-фест».  Создание ИКТ-среды для профессионального общения, банка научно-методических разработок (профессиональный форум). |
| ГБОУ СПО  «Педагогический колледж № 8» | Модель 6.  Служба поддержки на базе учреждения педагогического образования  Центр сопровождения молодых педагогов «Pro-Движение» | Консультирование, диагностика профессиональных дефицитов. Повышение квалификации по их ликвидации.  Внешняя супервизия и профессиональная поддержка опытных педагогов, представляющих организации-партнеры колледжа (Фрунзенский район) с целью выработки адекватной профессиональной самооценки.  Стимулирование педагогической карьеры.  Целевая инновационная программа повышения квалификации и сопровождения молодых педагогов города.  Модуль «Эффективная карьера»: имидж лаборатория и карьерный тьюторинг. Модуль «Респект»: психологическое сопровождение, тренинги, коучинг, кейс-клуб. Модуль «Цейнот»: банк ситуаций, кейс-клуб, дискуссионные площадки. Модуль «Правовой навигатор». Модуль «Мир профессии». |
| ИМЦ Петроградского района | Модель 5.  Консалтинговое сопровождение молодых специалистов, позволяющая диагностировать и компенсировать профессиональные дефициты  Проект «Город профессионального роста педагогов - ТИЧБУРГ» | Этапы Тичбурга: Самодиагностика готовности педагога к внедрению профстандарта (диагностический этап). Овладение его профессиональными компетенциями (событийный этап, самопрезентация молодых педагогов, путешествие по городу профессиональных мастер-классов, подготовленных молодыми учителями и опытными педагогами).  Рефлексивный этап - простраиваивание новых перспектив и определение задач для самообразования. И далее, после периода самообразования – новый этап диагностики |
| ИМЦ Адмиралтейского района | Модель 5.  Консалтинговое сопровождение молодых специалистов, позволяющая диагностировать и компенсировать профессиональные дефициты «Спутник» - система районных мероприятий по успешной адаптации молодых педагогов в профессии | Знакомство молодых педагогов с историей и особенностями районной системы образования. Проект «Я молодой, иди со мной» участия молодых педагогов в статусных районных мероприятиях и в проектной деятельности каждого ОУ.  Целевая программа повышения квалификации для молодых педагогов с модулями по инновационной деятельности, современным образовательным технологиям, профстандарту и НСУР, по наставничеству «Мастерство наставника».  Конкурсное движение.  Автоматизированное выявление профессиональных рисков, дефицитов и потребностей молодых педагогов и реализация индивидуальных маршрутов по их устранению.  Совет молодых педагогов.  «Эффективный контракт»: специальные показатели оценки качества работы с молодыми. |
| ИМЦ Василеостровского района | Модель 7.  Инновационная модель создания профессиональных сообществ молодых педагогов  Программа интеграции молодых педагогов в профессию | Сотрудничество с учреждениями ВПО и СПО по привлечению молодых учителей в школы района уже на этапе педагогической практики. Научно-практическая конференция «Надежда педагогического сообщества». Презентация проектов, выполненных молодыми специалистами. Целевая программа их повышения квалификации. Общественная активность в Ассоциации молодых педагогов района и волонтерская деятельность сообщества молодых учителей в детских домах. Интервьюирование, анкетирование молодых педагогов, руководителей ОУ по системе сопровождения молодых учителей совместно с НИУ ВШЭ (Петербургский филиал, кафедра социологии). Региональная и Федеральная экспериментальная площадка по теме сопровождения молодых педагогов. |
| ИМЦ Центрального района | Модель 7.  Инновационная модель создания профессиональных сообществ молодых педагогов Молодые - молодым» | Мониторинга и информирование молодых педагогов.  Совет молодых педагогов района.  Проект «Образ молодого педагога в современном мире».  Годовая интерактивная игра «Педагогический квест» (интерактивный поиск через актуализацию теоретических знаний, среды профессионального общения, обогащение дидактической практики).  Педагогическая гостиная «Профессия педагог» (встречи с представителями педагогической науки, психологами, юристом, учителями – мастерами). Совет молодых педагогов.  Ежегодная межрайонная конференция «Созвездие молодых» (презентация поисков молодых учителей).  Досуг молодых педагогов (клуб, интеллектуальная игра «Что? Где ? Когда?», районная команда КВН «Центрополис».  Педагогическая мастерская «Опыт молодых» (мастер-классы молодых учителей, их авторские семинары).  Студия «Наставничество» (система открытых уроков, занятий). |
| ИМЦ Колпинского района | Модель 4  Целевые курсы поддержки для молодых педагогов в работе некоторых районных ИМЦ | Организация повышения квалификации молодых педагогов по программе «Информационно-методическое сопровождение и поддержка молодого педагога по освоению профессионального стандарта «Педагог». Программа курсов «Современные образовательные технологии в контексте профессионального становления педагога». Внутрикорпоративное повышение квалификации молодых педагогов при участии ИМЦ (например, в ГБОУ №№ 258, 402, 432 и др.).  Продюссирование.. Конкурсы. Разновозрастные группы педагогов. |
| ИМЦ Красносельского района | Модель 2.  Пролонгированная методическое сопровождение молодых педагогов силами районных ИМЦ | Целевая программа повышения квалификации молодых педагогов:  - надпредметный модуль (лекции и семинары);  - психолого-педагогический модуль (тренинги и практические занятия по конфликтологии);  - предметный модуль (индивидуальные и групповые консультации, обучающие семинары).  Педагогическая студия «Современный урок» (открытые уроки: «Наставники – молодым» и «Молодые – молодым»).  Электронный сервис районной ассоциации педагогов и андрагогов «РАМПА». Состоит их нескольких виртуальных площадок:  – площадка «Читаем и обсуждаем»;  – площадка «Мнение специалиста»,  – площадка «Решаем кейсы»;  – площадка «Мастерская урока». |
| ИМЦ Петродворцового района | Модель 2.  Пролонгированная методическое сопровождение молодых педагогов силами районных ИМЦ  Проект  «Молодой учитель XXI века» | Консультации для молодых специалистов «День вопросов и ответов». Педагогическая лаборатория (проектирование уроков и внеурочных занятий, с разными группами детей, мероприятий с родителями).  Анкетирование молодых педагогов. Взаимопосещение уроков. Конкурсы. Районный сайт ИМЦ «Навигатор – молодым!» |

Подведем некоторые итоги.

1. Представленные в таблице примерами восемь моделей отнесены авторами доклада к группам традиционных (модели 1 – 4) и инновационных (модели 5 - 8) моделей. Нельзя не отметить, что отдельные функции сопровождения молодых специалистов в некоторых моделях выполняются комплексно. Поэтому считать одни модели безусловно хорошими, а другие – плохими, не стоит. У каждой из них есть свои риски и потенциальные преимущества. Ни одна модель не может считаться универсальной, оптимальной только на основании применяемых в ней форм. Для достижения ею такого состояния необходим ряд условий: руководящая воля к их осознанному, осмысленному применению, специалисты, способные реализовать ее содержание и формы, готовность быстро меняться в зависимости от социокультурной и профессиональной ситуации в районе или конкретной школе.

2.В большинстве случаев руководители образовательных организаций сознательно подменяют или неосознанно путают понятия сопровождение (профессиональная адаптация, интеграция, становление) молодых педагогов с понятием «методическое сопровождение профессионального развития педагога вообще. Это показывает формальный подход к работе с молодыми специалистами, специфику деятельности которых руководители ОО не осознают. Реализация данного направления охотно делегируется директорами школ своим заместителям по учебной работе и опытным педагогам-предметникам, которые, согласно локальным положениям, выступают в роли наставников учительской молодежи. В лучшем случае готовность их к выполнению этой функции связана с желанием ее выполнять, никакой специальной подготовки потенциального наставника, как правило, не осуществляется. **Стереотип о том, что количеством лет успешной педагогической деятельности готовность к наставничеству вполне исчерпывается, дополняется отсутствием стимулов для тех, кто может и хотел бы этим заниматься всерьез.** Управленческие же функции по сопровождению молодых педагогов, как правило, ограничиваются изданием приказа о назначении наставника и типовым положением о наставничестве (практически ничем не отличающихся во многих школах). И это несмотря на то, что почти 47% руководителей школ ответили, что встречаются с молодыми педагогами ежемесячно. Но вот имеют ли эти встречи целенаправленный или случайный (неизбежный в процессе совместной работы) характер? Поэтому формальное индивидуальное наставничество как широко распространенную, недостаточно эффективную, но традиционно существующую и удобную с точки зрения отчетности для школьного руководства модель, авторы доклада сознательно не стали включать в таблицу: практически любая школа может заявить, что такое наставничество в ней существует.

3.Можно констатировать, что в Петербурге сегодня отсутствуют единые подходы к пониманию сопровождения (адаптации, интеграции) молодых педагогов и к подготовке их наставников. **Руководители школ отмечают потребность в разработке таких программ, но только при условии внутрикорпоративного обучения. От города и района они востребуют систему диагностики при назначении наставника.** Некоторые практические попытки поощрения наставничества с использованием возможностей эффективного контракта или дополнительных баллов при аттестации, морального стимулирования, переломить ситуацию не в состоянии. Причин такой ситуации несколько:

- отсутствие на государственном уровне четкого обоснования профессиональной миссии, преимуществ и рисков эффективной интеграции молодых учителей в педагогическую профессию, причин и неизбежности этого процесса;

- наличие на региональном уровне в сверхкрупном городе острой проблемы с воспроизводством педагогических кадров, которая решается за счет молодых провинциалов, активно пополняющих городское учительство (и столь же активно его покидающих), множественности моделей их сопровождения, включая традиционные и инновационные модели с различным уровнем эффективности;

- выжидательная позиция школьной администрации, рассчитывающей на решение этого вопроса сверху и не стремящейся проявить инициативу, будучи равно заинтересованной (потенциал молодых учителей) и незаинтересованной (риски работы с молодыми учителями) в изменении нынешней ситуации.

4.Поэтому в Петербурге наиболее активная работа по сопровождению молодых педагогов ведётся на уровне ИМЦ районов, что устраивает школьных управленцев, делегирующих им свои полномочия (и ответственность) в кадровой политике. Необходимо целевое обучение руководства школ современным аспектам организации сопровождения молодых педагогов, придания ей эффективного и неформального характера. Большинство инновационных моделей сопровождения молодых педагогов связано именно с опытом деятельности отдельных ИМЦ, для которых это направление связано с обязательной его поддержкой руководством ИМЦ и РОНО, с давними традициями по сопровождению молодых в районной системе образования, с возможностью и стимулированием изучения опыта и научных оснований такого сопровождения. Вместе с тем, для многих ИМЦ, сопровождение молодых под разными местными модными названиями (проект, кейс, студия) не слишком далеко выходит за давно известные содержательные рамки:

- специальный куратор в ИМЦ, занимающийся молодыми педагогами;

- районный этап конкурса педагогических достижений молодых учителей;

- консультации и информационное сопровождение молодых педагогов (иногда, в дистанционном режиме);

- районный совет молодых педагогов, создаваемый, скорее, как дань моде и по желанию не отстать от других районов, нежели, по потребности самих молодых педагогов района, которые не очень представляют, вокруг чего и зачем им объединяться.

Все чаще к этому «набору» добавляются целевые конференции и семинары для молодых педагогов, специальные курсы повышения их квалификации, мониторинг (анкетирование) и диагностика профессиональных дефицитов (эти системы там, где они созданы, работают на все педагогическое сообщество района, поэтому показать их в качестве средства мониторинга профессиональных потребностей молодых учителей достаточно легко).

Гораздо реже встречаются по-настоящему инновационные модели, способные придать сопровождению молодых учителей новое качество. По мнению авторов доклада, основными направлениями инновационного сопровождения в ближайшем будущем будут организованные неформально, по инициативе самих молодых учителей, их общественно-профессиональные сообщества, формирующиеся вокруг значимой для них деятельности; сопровождение учреждениями педагогического образования своих выпускников; внутрифирменное использование профессиональных возможностей молодых учителей (при их достаточном количестве) в каждой школе.

Главным риском является не отсутствие самих форм работы с молодыми специалистами, их достаточно много, а придание этим формам значимого для самих молодых педагогов характера. Молодого учителя будет мотивировать не форма, а перспективы, которые эта форма создает.

Здесь как раз стоит вспомнить Советы молодых специалистов и их сопровождение наставниками в бизнесе. Там речь не идет просто об адаптации молодого специалиста к существующим условиям работы. Почти открыто там говорится о том, что у молодых специалистов, пришедших работать в компанию, собственная миссия: вывести компанию в лучшие – и, одновременно, сделать в этом процессе личную карьеру. Возможности карьерного роста молодежи предоставляются реальные, идет не скрываемый отбор лучших, среди молодых и опытных специалистов создается конкуренция, в ходе которой используется креативный потенциал всех молодых сотрудников.

Материальное стимулирование обеспечивает добровольный, мотивированный характер наставничества. Это создает возможность обязательной профессиональной подготовки наставников, а не просто формального их назначения.

И, конечно, ведущим условием, без которого наставничество или иная форма сопровождения молодых учителей не сработает, является достаточное их количество, критическая масса молодежи, способной почувствовать свое значение. Здесь важно правильно сопоставить причину и следствие: молодых педагогов мало потому, что их не сопровождают или эффективного сопровождения в системе образования не создать до тех пор, пока в каждой школе не будет достаточного числа учительской молодежи, то есть будет, кого сопровождать.

**2.4. Мнения руководства петербургских школ о ситуации**

**с молодыми педагогами и их сопровождением**

Выборочный анализ впечатлений молодых московских учителей от первых месяцев их преподавания в школе (10 материалов с ресурса «МЕЛ») показывает, что опасения школьного руководства в отношении профессиональных возможностей молодых педагогов связаны с двумя группами «рисков». Одна группа схожа с опасениями в отношении молодого учителя со стороны родителей учеников, изложенных в посте Анны Зайцевой. Вторая группа страхов связана с несовпадениями реальных характеристик конкретного молодого учителя (его имиджа, стиля педагогической деятельности, отношения к работе) со стереотипными социальными и профессионально-корпоративными представлениями об идеальном учителе, выработанными в советский период и закрепившимися в российском общественном сознании. Такие учителя учили несколько советских и постсоветских поколений. Аналогичные стереотипы действуют и в профессиональном сознании опытных учителей (учителя были такими всегда, поэтому мы должны быть такими и такие мы есть), и в представлениях школьной администрации.

Итак, пытаемся смоделировать некоторые опасения школьного руководства по поводу молодых учителей, которые можно сформулировать на основании указанных материалов. Опасения, которые школьным руководством, как правило, не оглашаются публично (наоборот, молодые педагоги в школе декларативно только приветствуются). Но о которых говорят в кулуарах и о которых не могут не думать директора, принимая молодого учителя на работу.

#### 1. Молодой учитель будет мягким, бесхарактерным и распустит детей, он не сможет держать дисциплину, что повлечет и разлад с привычным авторитарным стилем педагогической деятельности опытных педагогов.

#### 2. У такого молодого специалиста нет опыта подачи учебного материала, он плохо им владеет, особенно, если не имеет педагогического образования.

#### 3. Дети, видя в молодом учителе почти сверстника, будут нарушать профессионально-этические границы (болтать с молодым учителем на посторонние темы на уроке и вне урока, вместо того, чтобы учиться, а, возможно, и не только болтать, так как молодой педагог…еще слишком молод и профессионально еще не заматерел). А сам молодой педагог, подкупленный популярностью у детей, будет подчеркивать ее, бравировать ею, вступая вольно или невольно в оппозицию коллективу опытных педагогов.

#### 4. Молодая учительница выйдет замуж и уйдёт в декрет, молодой учитель, заведя семью, поймет, что на учительские зарплаты ее не прокормить – и уйдет, поэтому брать на работу столь рискованные в смысле закрепления в школе кадры нет смысла в сравнении с возрастным специалистом (даже без педагогического образования).

Теперь сопоставим результаты анкетного опроса 405 руководящий работников петербургских школ, проведенного в январе – мае 2018 года кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО с результатами других региональных исследований 2015-2017 годов (СПб ГБПОУ «Педагогический колледж № 8, ИМЦ Василеостровского района совместно с СПб филиалом НИУ ВШЭ). Это позволит представить мнение руководителей петербургских школ по разным аспектам сопровождения молодых педагогов и организации наставничества.

По мнению руководителей образовательных организаций, уровень профессиональной подготовки современных молодых учителей оставляет желать лучшего. Так, 42% респондентов оценили ее в диапазоне 70-80 баллов из 100 возможных (высокий уровень), но 8,3% отметили, что уровень подготовки молодых педагогов, с которыми они работают, не превышает 30 баллов (низкий и очень низкий уровень). Отвечая на вопрос о подготовленности молодых учителей к работе сразу после окончания вуза, 50% руководителей оценили такую подготовку как «удовлетворительную», 27% отметили, что «у молодых специалистов нет практических навыков работы», 25 - «есть проблемы с ведением воспитательной деятельности», 21% - «проблемы с организацией деятельности», 17% - с предметной подготовкой.

Надежды, которые руководители школ связывают с приемом на работу молодых педагогов, связаны с тем, что они умеют проводить уроки, заполнять школьную документацию, работать с детьми и родителями (20%), готовы реализовывать современные формы и методы работы, современное содержание образования (27,7%), а, главное, рассчитывают на творческий потенциал и предложение интересных практик (30,5%). Таким образом, профессиональная современность и креативность в представлениях школьных руководителей составляют главные достоинства (преимущества) и потенциал молодых педагогов.

При этом, те же руководители отмечают, что среди основных проблем, с которыми сталкиваются молодые педагоги в силу недостаточной их подготовки, являются: неготовность работать с родителями (61%), проблемы с дисциплиной (56%). Руководители убеждены, что молодые педагоги не знают возрастной психологии (16,8%) и не готовы к работе с современными детьми (14%), плохо понимают как оценивать знания и метапредметные результаты учащихся (35,6%).

Но, в целом, большинство респондентов отметили, что молодые учителя готовы к педагогической деятельности.

Одной из главных причин ухода молодых педагогов из профессии, по мнению руководителей школ, являются проблемы во взаимоотношениях с обучающимися (от 33,3% до 42,5%) и родителями (49,9%). Но основной причиной ухода из профессии молодых педагогов, по мнению руководителей школ, является низкая оплата их труда (58,3 %). Если данная проблема действительно не всегда зависит от школьной администрации, то следующая причина, которую отмечают от 11,4 до 16, 7% опрошенных, полностью связана со сферой управления – это неудовлетворительные условия труда молодого учителя.

**Причины ухода молодых учителей из профессии**

**(мнение руководителей школ, в %)**

Таблица 3

|  |  |
| --- | --- |
| **Что является главной причиной ухода молодых педагогов из профессии** | **Результаты** |
| низкий уровень заработной платы | 58,3 |
| нет возможности самосовершенствоваться | 2 |
| отсутствие необходимых условий для работы | 11,4 |
| однообразие в профессиональной деятельности | - |
| коммуникативные проблемы в педагогическом коллективе | 13,1 |
| проблеме во взаимоотношениях с обучающимися | 42,5 |
| проблемы о взаимоотношениях с родителями обучающихся | 49,9 |
| проблемы во взаимоотношениях с администрацией | 7,4 |
| нет системы сопровождения молодых педагогов | 8,1 |
| недоверие к профессиональному уровню молодого педагога | 10,9 |

При этом, руководители понимают, что ответственность за профессиональную интеграцию молодых педагогов несут именно они (67% ответов), только 25% респондентов отметили, что это задача педагога-наставника. Но более половины руководителей (и 34,4% действующих наставников) считают, что наставником для молодого специалиста может стать практически любой опытный педагог.

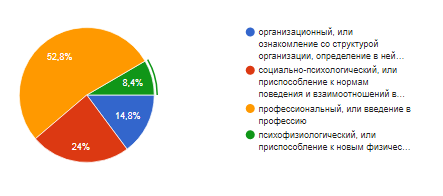
На вопрос руководителям образовательных организаций о том, что необходимо считать главным предметом оценки профессиональной деятельности молодого педагога, были получены следующие высказывания: качество предоставляемого образования обучающихся (67%), образовательные успехи обучающихся (18%), позитивный характер отношений молодого педагога с детьми и родителями (15%).

По мнению руководителей, наибольший эффект успешной профессиональной интеграции достигается при реализации таких направлений работы с молодыми, как предоставление им возможности профессионального общения с молодыми коллегами (66,6%), повышение квалификации, создание новых перспектив профессионального признания (66,6), обогащение профессиональной компетентности (58,3%). В качестве менее эффективных способов работы с молодыми учителями были отмечены реализация дистанционных форм их поддержки (41%) и расширение круга их профессиональных связей (31%).

Как и ожидалось, 87% руководителей образовательных организаций отмечают, что в их учреждении есть план/программа по работе с молодыми педагогами в качестве в виде официального документа (11,5%) или в виде локального рабочего документа (75,3%). Представители школьной администрации считают, что нужно организовывать специальную работу по интеграции молодых специалистов в педагогические коллективы либо за счет ресурсов самой организации (12,5%), либо с привлечением ресурсов других учреждений города (87,5%). В качестве основных направлений деятельности по адаптации молодых педагогов руководители видят знакомство с профессией (введение в нее) и социально-психологическую адаптацию со всеми субъектами образовательной деятельности.

**Предпочтительные формы сопровождения молодых педагогов в мнении школьного руководства Петербурга**

Рисунок 1



Для этого в 87,7 % школ организуется наставничество. При этом, респонденты считают, что основную помощь молодым учителям должны оказывать заместители руководителя школы (79,5 %) и учителя-предметники (57%), .директора школ (41,2%) и школьные психологи (30,4%).

Наиболее эффективными, в представлении руководителей школ, мерами, направленными на преодоление непростой фазы вхождения в профессию, являются:

- посещение молодыми педагогами открытых уроков своих опытных коллег - 74,8%;

- организованную в школе систему наставничества – 71,4%;

- совместную работу молодых педагогов и наставников (взаимное посещение уроков, совместное планирование работы) – 56,3%.

- вхождение молодых педагогов в коллектив «на равных», без специального их сопровождения - 25, 2%.

Результаты анкетирования позволяют утверждать, что 91,6% руководителей и 95,4% опытных педагогов уверены, что молодому специалисту необходим индивидуальный наставник в первые годы самостоятельной профессиональной деятельности. Одним из главных показателей успешной интеграции в профессию для руководителей оказывается принятие молодым специалистом норм и правил учреждения, отсутствие их нарушений. Руководители образовательных организаций отмечают, что задача наставника, в первую очередь, продемонстрировать молодому специалисту лучшие практики решения профессиональных задач (44%), а вопрос его поддержки при адаптации в педагогическом коллективе – второстепенен (16,7%). По мнению опытных педагогов, задача наставника – сопровождать начинающего специалиста в профессиональной деятельности по всем направлениям (38%).

51 % руководителей отметили, что важно поддерживать инициативу каждого педагога, который изъявил желание стать наставником.16,7% респондентов готовы разработать и апробировать в своей школе специальную диагностику готовности педагога к наставничеству. 42,6 % опрошенных опытных педагогов отметили, что подготовку наставников необходимо осуществлять в самой школе в режиме внутрифирменного обучения.

75% руководителей отметили, что у них в школе имеется Положение о наставничестве. При этом, назначение наставников распределилось следующим образом:

- 54% - любой опытный педагог;

- 29% - опыт преподавания профильного предмета и личная совместимость;

- 25% - методический опыт;

- 21% - готовность работать с молодыми специалистами.

Дополнительный анализ показал, что чаще коррелируют общего педагогического опыта, опыта в преподавании предмета и личная совместимость с молодым педагогом наставника, а также опыт и методическая компетентность потенциального наставника.

Из опрошенных руководителей 58% ответили, что наставники получают доплату, 25% – не оплачивают наставничество, а 17% - не оплачивают наставничество, но эта работа учитывается при аттестации. В целом, 42% руководителей не поддерживают институт наставничества материально. Руководители школ в большинстве оценивают эффективность наставничества по критерию результативности, показателями которой чаще всего выступают участие и победы молодого педагога в конкурсах профессиональных достижений, результаты аттестации и впечатление от посещения уроков молодого специалиста администрацией и сотрудниками ИМЦ.

Руководители школ отмечают, что наставников необходимо готовить именно в условиях образовательной организации (55,3%), а также поддерживать инициативу педагогов, готовых стать наставником (51,1%). Для продуктивности системы наставничества в школе, по мнению руководителей, было бы важно разработать диагностику готовности педагогов к наставничеству (42,5%).

Сравним эти данные с мнением самих молодых педагогов. На вопрос «Достаточно ли в Петербурге, организаций/центров/сообществ, которые обеспечивают профессиональное сопровождение и поддержку профессиональной интеграции молодых специалистов?» 59,1% молодых учителей ответили, что в их школах созданы для этого все необходимые условия. Еще 11,4% ответили, что таких учреждений достаточно, а 20,5% сказали, что не располагают информацией об организациях, где они могли бы получить реальную помощь и поддержку.

На этот же вопрос 50% руководителей ответили утвердительно (таких учреждений и сообществ в городе достаточно). Только 18,4% отметили, что их недостаточно. Еще 31,6% руководителей высказали мнение, что, несмотря на существование таких организаций, многие профессиональные затруднения молодых педагогов остаются без должного внимания из-за неготовности оперативно и гибко реагировать на реальные запросы и потребности молодых педагогов.

**2.5. Основные понятия и критерии результативности процесса сопровождения профессионального становления молодых учителей: теоретические аспекты и анализ петербургской практики**

Анализ теоретических работ по проблемам вхождения молодых педагогов в профессиональную деятельность показывает, что этот процесс может быть разделен на несколько этапов, среди которых чаще всего выделяют этапы адаптации и интеграции. Следует заметить, что, во-первых, самих этапов можно выделить больше, если детально обобщать специфику вхождения в процессию учительской молодежи. Среди них, например:

- этап индукции (вступления в профессию, первые два месяца работы в школе, как правило, август - сентябрь). Включает устройство на работу в конкретную школу, ее выбор молодым специалистом, первую встречу со школьной администрацией, формальное представление коллективу и неформальное знакомство с коллегами, знакомство со школой и первые впечатления от нее, подготовка к началу учебного года, к первым урокам и их проведение. В международной практике этому короткому этапу придается очень большое значение. Например, австрийские коллеги расписывают его «практически по минутам» и жестко контролируют непременное соблюдение каждого обязательного пункта программы вхождения молодого учителя в школьную жизнь;

- этап адаптации к профессии (октябрь – июнь, первый учебный год работы молодого учителя). Связан с внешним приспособлением к профессии, подстройкой к ее условиям, с преодолением достаточно естественных и ожидаемых профессиональных затруднений, с соотнесением молодым педагогом своих ожиданий от работы и реальной ее практики;

- этап интеграции в профессию (второй-третий год работы молодого учителя). Связан с внутренним принятием (или непринятием) молодым педагогом ценностей, смыслов и внутрикорпоративных правил педагогической профессии. Причем, речь идет не о стереотипных внешних декларациях, «ритуальных слоганах». Это реальные, не заявляемые внешне, но существующие и, главное, влияющие на жизнь каждого молодого учителя, неписанные правила, по которым живет большинство педагогических коллективов;

- этап профессионального становления (четвертый – пятый год работы молодого педагога). Те, кто не прошел предыдущие этапы, профессию уже покинули под разными предлогами (вплоть до декретного отпуска). Оставшиеся приняли «правила игры», перед ними два пути – профессиональной рутины и постепенного выгорания или профессионального роста и горизонтальной педагогической карьеры как пути к педагогическому мастерству. Задел, который молодой педагог делает именно на этом этапе, определяет дальнейшую его профессиональную биографию, о которой он будет в дальнейшем либо сожалеть, либо гордиться. Именно в этот период выигрывают конкурсы, поступают в аспирантуру, становятся «широко известными в узких кругах», делают первые шаги на административном поприще. Или погружаются в каждодневную учительскую рутину со всеми известными признаками учительской безнадежной безысходности. В зависимости от позитивного или негативного сценария, далее учитель может работать в школе десятилетиями: Работать или «работать».

**Профессиональная адаптация.** В большинстве теоретических исследований, динамика профессионального функционирования учителя, его профессиональной биографии, проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации (например, по Л.М. Митиной).

Стадия профессиональной адаптации сопряжена с разрешением противоречия между требования общества, педагогического коллектива и условий профессиональной деятельности и сформированными в системе педагогического образования профессиональными характеристиками молодого учителя. Процесс адаптации молодого учителя обеспечивает постоянство этих характеристик за счет адаптационных способностей личности под воздействием условий образовательной среды школы. Адаптация осуществляется посредством двух механизмов: ассимиляции со средой (перенимание чужого опыта, имеющихся стереотипов поведения и деятельности) и аккомодации (приспособление собственного поведения к ситуациям). Общая цель адаптации – приспособление, вхождение в образовательную среду, педагогический коллектив, учебный предмет, ученические классы как своеобразные коллективы.

Основной механизм адаптации психологический. Различают две ее стороны:

1. адаптация «Я – Мы» к коллективу и организации (организационная идентификация), процесс идентификации себя с профессиональным сообществом - «профессиональное МЫ», обусловленное принадлежностью и приверженностью к данному сообществу;
2. адаптация «Я – профессия» как процесс профессиональной самореализации, профессиональная идентификация.

Как показывает анализ интервью с молодыми педагогами, на этом этапе молодые учителя активно откликаются на возможности сопровождения в разных формах, обязательно нуждаются в андрагогической поддержке как одной из форм сопровождения, в которой значимы авторитет и влияние сопровождающего. По аналогии с педагогической поддержкой по О.С. Газману, андрагогическая поддержка - это процесс совместного с молодым педагогом определения его собственных потребностей, целей, возможностей и путей преодоления проблем, которые мешают его адаптации в профессии и в педагогическом коллективе. По сути, андрагогическая поддержка представляет мягкую, гуманистическую форму сопровождения, где главным является совместное с молодым учителем определение ценностной системы педагогической профессии, ее миссии, смыслов, целей, приоритетов, а не технологичные рецепты решения всех возможных профессиональных проблем, преподносимые безапелляционно и авторитарно при формальном наставничестве.

Молодой педагог в этот период активно перенимает опыт. Направленность коммуникаций в большей степени идет от наставника, влияние наставника более значимо.

**Профессиональная интеграция.** При интеграции молодого педагога в профессию проявляется противоречие между необходимостью его приспособления к требованиям руководства и профессионального сообщества и, в определенной степени, выработанным и развиваемом к тому времени самим педагогом индивидуальным стилем его деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приемами и «техниками».

Интеграцияпонимается не как механическое объединение человека и профессии, а как их взаимодействие, которое приводит к возникновению новой целостности и личностному переструктурированию. Не только человек входит в профессию, но и профессия развивается в человеке, он становится профессионалом – приобретает качественно новый опыт в профессиональной области, в социальном общении в трудовом коллективе.

Основной механизм интеграцииуже другой, чем при адаптации, теперь это механизм развития. Однако, как следует из исследования Е.Г. Черниковой, проблема профессиональных дефицитов и необходимости овладения профессиональными умениями не снижается к концу первых трех лет работы молодого педагога, она присуща и этапу адаптации, и этапу интеграции. Причем именно эта проблема оказывается наиболее значимой в процессе интеграции молодого педагога в профессию.

На этапе интеграции в профессию, по сути, происходит первичный выбор и закрепление модели профессионального труда – либо адаптивного функционирования, либо профессионального развития (Л.М. Митина). Выбор первичный, обусловленный результатом адаптации, может быть изменен целенаправленными усилиями по сопровождению молодого педагога со стороны руководства школы и, конечно, его собственными усилиями при наличии мотивации к развитию.

По сути эти две модели являются альтернативными, различающимися по уровню развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости).

На этом этапе молодой педагог самоопределяется в выборе моделей своего развития, он выбирает, иногда и неосознанно, либо адаптивную модель, либо модель развития.

Для адаптивного функционирования характерна зависимость от внешних обстоятельств, постоянная подстройка под них, вследствие чего не происходит профессионального развития, но постепенно проявляется профессиональная стагнация, регресс; педагог чувствует усталость от того, что внешние обстоятельства подавляют его творческую потребность, профессиональный рост как естественное состояние человека в творческой профессии, теряются смыслы, цели.

Стратегия профессионального развития характерна для педагогов, которые способны подняться над рутиной повседневности, погрузиться в рефлексию профессиональной деятельности, ощущать себя активным, принимающим самостоятельные решения, находить радость в привычных буднях, уметь из трудностей и неудач извлекать уроки и учиться на них.

На этапе интеграции даже андрагогическая поддержканачинает не срабатывать, не говоря уже об авторитарном, технократическом наставничестве. При реализации модели профессионального развития, молодой педагог предпочитает теперь равноправную позицию, а значит, теперь более эффективен процесс сопровождения. Теперь молодой педагог во взаимодействиях с опытными коллегами занимает позицию равноправного субъекта.

Адаптация и интеграция – два последовательно осуществляющиеся процесса, причем, успешность интеграции зависит от результатов адаптации. Однако, механизмы адаптации и интеграции различны: при адаптации молодой учитель нуждается в поддержке наставника, при интеграции его надо сопровождать, что предусматривает не столько обучение, сколько самостоятельную деятельность молодого учителя по собственному профессиональному развитию, выбор его форм, содержания, круга общения, зоны ответственности.

Таким образом, само понимание адаптации и интеграции может восприниматься не только как следующих друг за другом линейно этапов профессиональной биографии молодого педагога, но и как разных, даже противостоящих друг другу сценариев такой биографии, определяющих разные задачи сопровождения молодого специалиста и, соответственно, получение разных его результатов на выходе. Адаптировать к профессии означает обеспечить приспособление, привыкание к ней ради дальнейшего воспроизводства профессионального сообщества и его повседневной деятельности. Интегрировать в профессию означает освоить и сделать внутренне своими, идентичными себе, смыслы, цели и ценности этой профессии, осознать их как призвание, испытать личностную удовлетворенность от исполнения социальных задач (миссии) этой профессии. Очевидно, что эти понимания существенно отличаются. Но главное, принципиальное их отличие, связано с разным предназначением молодых учителей. Их адаптация предполагает лишь простое количественное воспроизводство педагогического сообщества. Интеграция – качественное воспроизводство традиций, базирующихся на определенной системе ценностей и смыслов, и продвижение учительского сообщества к новому качеству профессиональной деятельности.

Аналогично можно различать понятия сопровождения, закрепления в профессии, наставничества. Недопустимым представляется подмена более широкой категории сопровождения молодого учителя при вхождении в профессию (профессиональное становление) наставничеством, представляющим лишь один из возможных вариантов такого сопровождения. С категорией «наставничество» связано огромное количество стереотипов, которые, прежде всего, вызывают ассоциацию с индивидуальным сопровождением молодого специалиста опытным профессионалом. Не стоит забывать, что наставничество не существует без ученичества. В истории педагогики, особенно античной и средневековой (внешкольной), эти категории определяли отнюдь не только наставничество и ученичество в профессиональной сфере (ремесленник и его ученики). Большую практику имело и духовное наставничество Учителя и Ученика, уходящее корнями в любую эзотерическую традицию. А это уже вопросы индивидуальной передачи ценностей и смыслов, а не просто технологических приемов работы. Духовное воспитывающее наставничество как педагогическая традиция исторически старше школьной традиции и по значению выступает вполне конкурентоспособной школе (что доказано в последних историко-педагогических работах В.Г.Безрогова и В.К.Пичугиной). Поэтому, несколько ошибочно представлять нынешний возврат к наставничеству как просто форму «доучивания в практике» тому, чего не сделала профессиональная школа. Похоже, что политики, призывающие возродить наставничество, надеются получить от него скорее воспитательные эффекты.

В любом случае, **наставничество может быть разным.** Оно шире профессионального сопровождения (поддержки) **на этапе адаптации и интеграции в профессию,** если понимается как воспитывающая педагогическая традиция. Оно уже сопровождения, если понимается только как оказание консультативной, информационной, контрольно-аналитической, демонстрационной помощи молодому специалисту, **это лишь вариант сопровождения.** Все зависит от цели сопровождения и наставничества как одного из его вариантов. Они же, в свою очередь, определяются тем, какую миссию мы связываем с приходом в школу молодых учителей: развития всей системы образования до нового качества за счет потенциала учительской молодежи или простого количественного воспроизводства учительства и его привычного функционирования за счет закрепления молодых в педагогической профессии. Правда, последний вопрос также остается не проясненным.

Вопрос закрепления молодежи в учительстве, о реальном количестве покидающих петербургскую школу молодых педагогов, пришедших туда работать, остается открытым. По данным городского Комитета по образованию, ежегодно в школы города приходят работать около 800 выпускников педагогических вузов и колледжей города (молодых учителей и воспитателей ДОУ). Учитывая, что в городе более 700 государственных школ, это означает, что ежегодно в каждую из них в среднем приходит не более 1 молодого специалиста. Вероятно, по мнению органов управления образования Петербурга, именно такое количество приходящих молодых учителей для города оптимально, соотнося его с числом свободных учительских вакансий. Возможно, как и в других регионах, эти вакансии заняты только потому, что работать только на ставку материально учитель себе позволить не может. В случае достойной зарплаты на ставку возможным стало бы и появление большего числа вакансий, которые могли бы занять молодые педагоги. Но и они сегодня сразу «адаптируются» к существующим условиям и начинают работать по максимуму, то есть свыше ставки, совмещая по двум-трем должностям.

Как уже говорилось ранее, среди выпускников петербургских педагогических вузов, приходящих учительствовать, большинство заканчивали школу в провинции и поступали в вузы Петербурга (т.н. «молодые провинциалы»). Кроме того, работать в школы города приходят и выпускники непедагогических вузов (университеты, технические вузы), полученные специальности которых при соответствующей дополнительной педагогической переподготовке, позволяют принять их на должность учителя.

Сколько из них остается в педагогической профессии через 3-5 лет и когда молодые педагоги наиболее интенсивно начинают покидать ее (гипотетически, такими рубежами могут быть моменты окончания первого, второго-третьего, четвертого-пятого лет работы), мониторингу не подвергается или эти данные имеются, но не выкладываются для публичной аналитики. В результате, на основании косвенных данных строятся сильно различающиеся предположения. Приведем некоторые из них.

По данным Общероссийского исследования молодых педагогов 2016 года, организованного по инициативе Всероссийского профсоюза работников образования, из пришедших работать к третьему году в профессии остается не более 30% молодых учителей. На этом алармистском тезисе, по сути, построен весь доклад, делающий смыслом сопровождения молодых учителей их закрепление в профессии. Таким образом, в течение первого/второго года молодой российский педагог принимает окончательное решение, остаться в профессии или уйти из нее. Вероятно, это решение зависит и от того, насколько успешно прошла адаптация молодого педагога. Оставшиеся вступают в новый этап – интеграции в профессию. Кстати, среди участников нынешнего исследования кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО было достаточно много учителей (например, среди 81 проинтервьюированного таких оказалось 17), начинавших учительствовать после окончания педагогического вуза у себя на малой родине год-два, а затем перебиравшихся в Петербург и возобновлявших учительскую работу здесь.

В исследовании Василеостровского ИМЦ совместно с кафедрой социологии петербургского филиала НИУ ВШЭ приводятся данные мониторинга, согласно которым в среднем 22% молодых петербургских педагогов находятся на грани ухода из профессии. Данные были получены в 2014 году и проверялись в дальнейшем на основании анкетного опроса 546 молодых педагогов из шести районов Петербурга. Выводы строились на основании выбора респондентами таких вариантов ответов: «часто у меня бывает ощущение, что эта работа не стоит моих усилий», «мой приход в школу – просто стечение обстоятельств», «если бы у меня была возможность, я бы перестал работать учителем». На вопрос «легко ли было бы уйти из профессии, если бы предложили работу с существенно большей зарплатой, но не учителем», каждый десятый респондент ответил утвердительно, но каждый пятый посчитал такое решение для себя невозможным. Таким образом, только 10-20% молодых педагогов готовы покинуть педагогическую профессию. Согласно данным этого исследования, в планах у 6,8% молодых педагогов в ближайшие три года уход из профессии, а у 10,8 % в планах смена места работы, оставаясь в учительской профессии. Авторы этого исследования (Н.А.Заиченко, А.Л.Гехтман, А.П.Матвеева) назвали ситуацию «эффектом вращающихся дверей», когда молодой учитель не закрепляется в школе, а уходит в первый – третий годы работы. По ситуации Василеостровского района на 2014 год в первый год школы покидало 18%, на третий год работы только 6% молодых педагогов. Для сравнения, по данным 2002 года, приводимым в монографии С.Г. Вершловского, в период 1 - 3 год работы уходило из школы 10% молодых учителей, в период 4-5 лет работы - 17% планировало покинуть школу.

Чем же объяснить столь большую разницу в данных этих двух авторитетных исследований? Прежде всего, тем, что когда молодые учителя планируют покинуть школу, не всегда означает, что они сделают это на самом деле. Да, такие планы внушают опасения, сомнения в осознанном профессиональном выборе, показывают профессиональную неудовлетворенность, у которой могут быть самые разные причины. Но интерпретировать только возможным стремлением оставить педагогическую профессию массовое ее покидание в реальности молодыми учителями вряд ли возможно. Другое дело, что все опрашиваемые кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО авторитетные и давно наблюдающие ситуацию с учительской молодежью работники образовательной сферы, утверждают, что отток молодых учителей из профессии в условиях сверхкрупного города достаточно велик. Но и приток в нее со стороны молодых выпускников педагогических и непедагогических вузов также велик. Пока не совсем ясно, если бы учительских вакансий в петербургских школах было больше, были ли все они заняты молодыми учителями? Но по данным кафедрального исследования петербургского учительства (2016 – 17 годы, выборка 1,5 тыс. респондентов), удельный вес учительской молодежи в возрасте до 25 лет составил не более 7% от общего числа петербургских учителей. По данным же Комитета по образованию города, доля учителей в возрасте до 35 лет составляет 22% петербургского учительского корпуса.

Таким образом, разброс данных между 20 и 70% молодых учителей (в среднем 45%), которые в первые три года бросают работать в школе и уходят в другие профессиональные сферы, объясним следующим:

- недостатком объективных аналитических данных на региональном уровне, которые требуют в дальнейшем обобщения сведений о том, сколько молодых петербургских учителей покидает педагогическую профессию в первые три года своей работы;

- возможно большим значением этого показателя в других регионах и меньшим в сверхкрупном, столичном городе, где имеют место большие учительские зарплаты, возможности для карьерного роста и в педагогической сфере, преимущества проживания в центре мирового культурного значения;

- можно гипотетически предположить и то, что в Петербурге, в отличие от других регионов, действует особо эффективная система сопровождения, позволяющая удерживать молодых учителей в профессии.

Критическая точка, обозначающая «опасный профессиональный возраст» молодого учителя выпадает на этапы профессиональной адаптации и интеграции (первый – третий год работы). Следует помнить, что большинство учителей все же старается не увольняться, не доработав до конца учебного года, если для увольнения возникают серьезные причины (требует дальнейших исследований вопрос, действует ли это негласное правило на нынешних молодых учителей).

Завершим этот пассаж сообщением из газеты «Ведомости» от 27 июня 2018 года  
(<https://news.mail.ru/society/33925399/?frommail=1> Дата обращения – 28.06.18).

В статье сообщается о том, что пятая часть российских учителей думают об уходе из школы. Зарплаты учителей оказались заметно ниже официальной усредненной статистики по регионам при крайне высокой нагрузке (более 30 уроков в неделю). Каждый третий учитель в России не знает, как рассчитывается его зарплата, начисляются ли стимулирующие и компенсационные выплаты. Это следует из данных мониторинга Общероссийского народного фронта (ОНФ), в ходе которого в мае 2018 г. эксперты опросили более 3000 учителей школ в 82 регионах. К примеру, в Мурманской области, по данным опроса, учителя зарабатывают в среднем 36 382 руб., а по официальной статистике — 50 560 руб. (то есть более чем на треть). Каждый четвертый учитель работает по совместительству. 57% учителей не получают компенсационных выплат за сверхурочную работу или совмещение.

Заместитель председателя комитета Госдумы по образованию Любовь Духанина планирует внести законопроект по системе начисления учительской зарплаты, основанный на отказе от разделения на базовую и стимулирующую части и вернуться к гарантированному окладу за одну ставку учителя. Противоположное мнение высказывает ректор МГПУ, бывший замминистра образования Игорь Реморенко: «Нужно двигаться к тому, чтобы учитель заключал контракт на год, принимал возможность разных выплат в зависимости от разной нагрузки в разные месяцы».

Можно констатировать, что официальная средняя учительская зарплата по региону и реальная зарплата учителей может отличаться не менее, чем на треть, когда легальными способами ее можно повысить на бумаге. Официально средняя зарплата учителя по Москве составляет 66 тысяч рублей (в Петербурге – 51 тысячу). Логично предположить, что реальная зарплата учителей на треть меньше везде: в Петербурге – около 35 тысяч, в Москве – около 44 тысяч.

В крайне высокой нагрузке и совместительстве в этой ситуации заинтересованы как сами учителя, так и школьная администрация, которой необходимо демонстрировать высокие показатели учительской зарплаты.

Планируемый возврат к гарантированному окладу за одну ставку учителя в 2 МРОТ (Духанина) или к ежегодному учительскому контракту (Реморенко), скорее всего, получат много возражений. Если бы заработная плата учителя складывалась только из даваемых уроков, возврат к фиксированной ставке оклада был бы естественным. Но сколько еще обязанностей выполняет учитель сверх этого, за что ему вроде бы платят из фонда непрозрачных стимулирующих выплат. Возврат к голому окладу – прямой путь к тому, чтобы на все многочисленные требования руководства бумажных и электронных отчетов, экскурсий и туристических походов и прочих учительских будней, услышать от него логичное «Мне за это не платят». Ежегодный учительский контракт – прямой путь к тому, что учитель будет выполнять только те обязанности, которые в нем прописаны, что станет для него хорошей «школой капитализма». Вопрос только в реальности такого резкого перехода для российских учителей, которые живут патерналистским мифом о повышении оклада как единственного пути улучшения их положения.

В соответствии со стандартом ГОСТ Р ИСО 9001-2015 (п.3.6.2) под качеством (quality) понимается степень соответствия совокупности присущих характеристик объекта требованиям. Применительно к нашей теме сопровождения молодых педагогов в ОУ, качество такого сопровождения понимается как степень соответствия этого процесса и его результатов требованиям. Требования различных заинтересованных сторон при внешнем их различии все же можно обобщить в главное требование к процессу сопровождения – успешное профессионально-личностное становление молодого педагога. В этом требовании отражен результат сопровождения, в котором заинтересованы все участники этого процесса – сами молодые педагоги, их наставники и весь педагогический коллектив, руководство ОУ, школьники и родители, общество и государство. Процесс сопровождения молодого педагога в школе – это процесс создания условий, обеспечивающих успешное профессионально-личностное становление молодого педагога.

При дальнейшем рассмотрении критериев качества работы школы с молодыми педагогами, целесообразно учесть еще следующие моменты:

- акцент на культуру качества в ОУ - п. 2.2.1 «Организация, ориентированная на качество, поощряет культуру, отражающуюся в поведении, отношении, действиях и процессах, которые создают ценность посредством выполнения потребностей и ожиданий потребителей и других соответствующих заинтересованных сторон»;

- необходимость градации, соответствующей проявлениям различной степени качества (п. 3.6.2 и 3.2.3).

Сопровождение молодого педагога заключается в создании социально-профессиональных условий, способствующих успешному проживанию молодым педагогом этапов адаптации и интеграции в профессию.

Качество сопровождения может быть диагностируемо по результативности прохождения этих этапов – это оценка результата сопровождения молодого педагога.

Качество процесса сопровождения зависит от позиции школьного руководства, от того, насколько созданные в ОУ социально-профессиональные условия способствуют достижению результата. В этом аспекте результативность работы с молодыми педагогами оценивается как результативность управления особой группой педагогического коллектива – молодыми педагогами. Таким образом, оценка работы с молодыми педагогами в школе должна пониматься как оценка выполнения важнейшей из управленческих функций.

Для начала проанализируем ситуацию с оцениванием нынешнего качества сопровождения молодого учителя как результата, а затем, как элемента управленческой деятельности школьного руководства, как результата осуществления им кадровой политики относительно молодых педагогов, что является одним из показателей качества осуществляемого в школе управления.

Для определения критериев результативности сопровождения молодых педагогов рассмотрим три подхода:

– теоретический, основанный на концепции профессионального функционирования учителя;

- подход, используемый в Российско-австрийском проекте 2017-2019 годов;

- практический подход, выявленный на основе анализа результатов опроса руководителей петербургских школ, проведенного кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО в декабре 2017- январе 2018 гг.

При этом, согласно предлагаемой схеме, критерии будут разбиваться соответственно этапам адаптации и интеграции в профессию.

В теоретическом подходе выделяются следующие критерии:

- критерии успешности адаптации по признакам комфортности/ беспокойства в школьной среде: комфортность в профессии, коллективе, способность оставаться в них собой;

- критерии успешной интеграции по признаку первичного выбора модели профессионального развития (осознание учителем норм и правил своей профессии, выстраивание межличностных отношений в педагогическом коллективе, адекватная самооценка и позитивная Я-концепция, освоение системы ценностей, определяющих профессиональную мотивацию педагога).

Среди таких ценностных ориентаций в педагогической профессии выделяют:

1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;

2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании, самореализации в сфере педагогического труда;

3) направленность на учебный предмет.

К критериям успешной интеграции следует добавить сформированность профессиональной компетентности молодого учителя в ее деятельностном, коммуникативном и личностном (саморазвитие) компонентах.

Критерии второго подхода к определению результативности сопровождения молодых педагогов, используемые в российско-австрийском проекте, представлены в таблице. Согласно пониманию австрийских коллег, эти критерии в большей степени относятся к процессу интеграции молодых педагогов в профессию.

**Критерии результативности сопровождения молодых педагогов при интеграции в профессию: российско-австрийский подход**

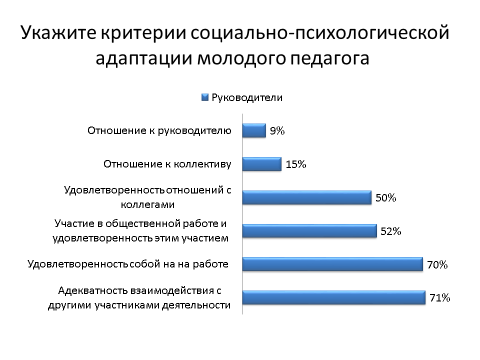
Таблица 4

|  |  |
| --- | --- |
| **Критерии** | **Его толкование** |
| Ясность основных ролей в педагогической профессии для молодого учителя | Понимание, какие задачи, в какой последовательности и в каком объеме должны быть выполнены |
| Знание, понимание задач профессиональной деятельности | Способность выполнять порученные задания с точки зрения качества и количества на ожидаемом уровне |
| Обязательства/лояльность | Сила привязанности к новой организации, принятие ценностей и целей, готовность выполнить их |
| Интеграция в рабочую группу | Выстраивание позитивного отношения к членам рабочей группы, организации |
| Общая удовлетворенность работой | Рабочие требования в согласии с потребностями частной жизни |
| Увлеченность, вовлеченность | Достижения и успехи ведут к большей вовлеченности |
| «Политические способности» | Знания и умения при работе с неформальными структурами, социальными сетями |
| Пребывание в организации | Зависит от удовлетворенности деятельностью |

*Третий подход* к определению результативности сопровождения молодых педагогов возник в результате анализа данных опроса руководителей петербургских школ (декабрь 2017 - апрель 2018, 364 респондента). Один из вопросов выяснял, какие критерии адаптации молодых учителей в наибольшей степени отражают понимание школьным руководством того, что адаптация молодого учителя состоялась.

**Критерии адаптации молодых педагогов в мнении петербургского школьного руководства**

Рисунок 2



Таким образом, для школьного руководства наиболее значимы критерии адекватности при взаимодействии молодого учителя с учениками и родителями и собственная удовлетворенность самого молодого педагога. Хотя руководство школы и коллеги также являются субъектами образовательного процесса, но, учитывая меньшее значение их мнения как критерия успешной адаптации молодого педагога, представленное минимальными показателями рейтинга, можно понимать это как взаимодействие именно с учениками и родителями. Но самое интересное в том, что эти два противоположных критерия оказались в лидерах. Да, сегодня директору школы важнее не допустить конфликтных ситуаций молодого педагога с учениками и их родителями. Но поверить, что директору школы важнее, как себя чувствует молодой учитель по сравнению с его «управляемостью», очень трудно и непривычно. Это возможно только в одном случае, когда само присутствие молодого специалиста в школе настолько самоценно, что перекрывает все возможные риски от его неподчинения или конфликты с коллегами по работе. Кстати, варианты ответа, связанные с отношением молодого учителя к общественной деятельности школы, к педагогическому коллективу и к коллегам на самом деле представляют грани одного адаптационного процесса: вхождения в школьный коллектив. Ведь общественная работа не оплачивается, но ее необходимо выполнять, иначе школьная жизнь будет парализована. И все педагоги это понимают. Если это начнет понимать и молодой педагог, то, по мнению директоров, адаптация прошла успешно, готовность работать «на энтузиазме» может восприниматься директором школы именно как показатель управляемости молодого учителя. Удовлетворенность молодого учителя от отношений с коллегами оказалась для директоров важнее, чем уважение молодого специалиста к коллективу в целом. Возможно, респонденты просто не разделяют эти две позиции, считая их едиными. Таким образом, главное, чтобы молодой специалист успешно работал на уроках и после уроков. Его отношение в коллективе, с коллегами и руководством имеет меньшее значение как критерий успешной адаптации для директора.

Установление смысловой связи между критериями, используемыми в трех указанных выше подходах, обобщение и встраивание их в логику гипотезы о наличии двух последовательных процессов адаптации и интеграции, позволило выстроить на их основе оптимальную систему критериев качества работы школы с молодыми педагогами. Критерии и шкалы оценки сопровождения молодых педагогов в ОУ в ходе профессиональной адаптации и интеграции представлены в таблице 5.

**Теоретические критерии эффективной адаптации и интеграции молодых учителей**

Таблица 5

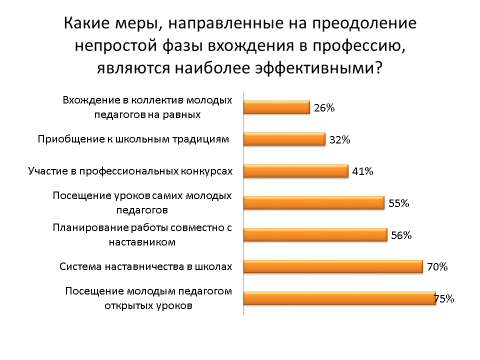
|  |  |
| --- | --- |
| **Успешность адаптации молодого педагога** | |
| Критерии | Шкала оценки |
| 1. Принятие ценностей и целей образовательной организации и готовность работать в соответствии с ними | Высокая степень – средняя – низкая |
| 1. Психологическая комфортность в педагогическом коллективе, вхождение в коллектив, выстраивание позитивных отношений с коллегами | Комфортно – безразлично – тревожно |
| 1. Проявление увлеченности профессией, появление первых результатов и признания в педагогическом коллективе | Высокая степень – средняя – низкая |
| **Успешность интеграции в профессию молодого педагога** | |
| 1. Понимание и принятие основных ролей педагога: какие задачи решает каждая, какая последовательность действия и объем работы предполагает, демонстрируемая способность их выполнять | Весь спектр ролей – отдельные роли - роль учителя-предметника |
| 1. Сформированность концепции «Я-педагог» | Позитивная – индифферентная - негативная |
| 1. Соразмерность педагогической направленности по отношению к ученикам и предмету | Гармония – несоответствие – разрыв |
| 1. Проявление гибкости в профессиональной деятельности, способности к саморегуляции (эмоциональной, интеллектуальной, поведенческой) | Высокая степень – средняя – низкая |
| 1. Общая удовлетворенность работой: рабочие требования в согласии с потребностями частной жизни | Согласованность – отдельные противоречия – противоречие |

Как оценивает существующую ситуацию с сопровождением молодых педагогов школьное руководство (директора и завучи)? Качество сопровождения молодых педагогов в этом случае можно и нужно рассматривать как один из критериев качества осуществляемой на уровне образовательной организации ее кадровой политики в целом. Кроме того, можно интерпретировать самооценку собственной роли школьного руководства относительно управляемости им процесса сопровождения молодых педагогов на школьном уровне (качество процесса управления сопровождением). Проанализируем управляемость сопровождением с точки зрения разных его моделей, реализуемых на уровне ИМЦ районов и отдельных школ, а также с точки зрения определения роди и участия в этом процессе руководства: по каким критериям и показателям с его точки зрения может быть сделан вывод о результативности этого процесса?

Опрос руководителей ОУ позволил выявить следующие типовые меры при реализации сопровождения молодых педагогов (рис.3)**:**

**Эффективные меры сопровождения молодых учителей в мнении петербургского школьного руководства**

Рисунок 3



Анализ этих мер с точки зрения функций управления персоналом показал, что наиболее представлена функция организации процесса сопровождения как совокупности запланированных действий (создание системы наставничества, посещение уроков самих молодых педагогов и посещение ими отрытых уроков других учителей, приобщение к школьным традициям, участие в профессиональных конкурсах и др.). Функция контроля показана в посещении уроков молодых педагогов. Осуществляется функция планирования процесса сопровождения совместно с наставником. Функция мотивации показана в создании условий для вхождения в коллектив молодых педагогов на равных – делегирование полномочий и ответственности как сильный мотивирующий фактор. К сожалению, совершенно не обозначены меры по коррекции и совершенствованию процесса сопровождения.

Анализ содержания планов работы и целевых образовательных программ для молодых педагогов в районных ИМЦ (Красногвардейского, Курортного, Фрунзенского, Центрального, Красносельского районов) показал, что:

- наличие плана или дополнительной образовательной программы уже свидетельствует о попытках управлять сопровождением молодых учителей (планирование, содержание, контроль результатов);

- цели всех программ можно свести к краткой формуле обеспечения условий для профессиональной адаптации и самореализации молодых специалистов (например, через использование культурно-исторического потенциала Петербурга или создание условий для самообразования);

- задачи таких программ типичны (помощь в подготовке различных видов учебных и внеучебных занятий; информирование о современных образовательных тенденциях; преодоление затруднений педагогической деятельности; обучение молодых педагогов созданию методического обеспечения по требованиям ФГОС; обмен опытом между педагогическими работниками; стимулирование инициатив молодых педагогов).

Плановые мероприятия, составляющие сопровождение молодых учителей, включают в себя:

- семинары по различным аспектам профессиональной деятельности учителя (о проблемах современного образования, организационно-правовом регулировании деятельности педагога, кризисам детского возраста, современным требованиям к педагогу, учебной мотивации и ИКТ-технологиях, мастер-классам опытных педагогов, подготовке к конкурсам педагогического мастерства);

- лекции и практические занятия, на которых демонстрируются различные технологии и методы обучения: КСО, исследовательские, проектные, активные методы обучения, технологии «дебаты», критического мышления, обучения в сотрудничестве, ИКТ, здоровьесбережения, дистанционного обучения;

- иные формы (школа молодого педагога, педагогические мастерские, консультации, информационный ресурс портала ИМЦ, дистанционное образование, информационно-методический сборник ИМЦ, сообщения методистов-предметников на заседаниях РМО, открытые уроки и внеурочные мероприятия);

Таким образом, для реализации районных планов и целевых программ повышения квалификации молодых учителей используются разные виды ресурсов. Прежде всего, это потенциал взаимодействия опытных педагогов и учительской молодежи и информационно-методические ресурсы ИМЦ, а также культурно-исторический потенциал города.

Для оценки результатов процесса сопровождения молодых учителей в районах используются разные средства (контрольные работы, письменные домашние задания в дистанционной форме, подготовка конспектов уроков, рабочих программ, презентаций выступлений, групповых или индивидуальных проектов). Итоговый контроль определяется по результатам тематических выступлений молодых учителей на круглых столах и семинарах и защиты письменных работ по тематике курса.

В качестве основных показателей оценки результатов обучения выступают самоанализ молодым педагогом собственной профессиональной деятельности, образовательные результаты обучающихся, их удовлетворённость, отсутствие у молодого педагога конфликтов с учащимися, родителями и коллегами. Дополнительными показателями выступают уровень дисциплины на уроках, соблюдение режима труда и отдыха, результаты участия в конкурсе педагогических достижений или в районной конференции молодых специалистов.

Отдельно были проанализирована программа мониторинга эффективности решения задач опытно-экспериментальной работы по теме «Создание вариативной модели интеграции молодых педагогов в профессию» Педагогического колледжа №8 по признаку выполнения функций управления процессом сопровождения:

- Направление планирования включало обсуждение администрации с молодым педагогом состояния его профессиональных дел за первый год работы, возможностей карьерного продвижения, профессиональной специализации;

- Направление организации включало прикрепление к молодому педагогу персонального наставника, оптимизацию нагрузки, требований и материального стимулирования молодого педагога. Этот этап предусматривал работу педагогического коллектива по принятию молодого педагога, поддержку его инициатив, включение в проекты, реализуемые школой. Как вариант этого этапа выступало обучение на курсах повышения квалификации, участие в работе «школ молодого педагога» на базе ИМЦ, в сообществах молодых педагогов района и города, в профессиональных конкурсах;

- Направление мотивации предусматривало ведение молодым педагогом рефлексивного дневника, портфолио;

- Направление контроля включало наблюдение администрации школы за деятельностью молодого учителя и привлечение его к оценке своей профессиональной деятельности.

Таким образом, качество процесса сопровождения молодых педагогов по стороны ИМЦ может оцениваться по качеству дополнительных образовательных программ на основании следующих критериев и показателей.

**Критерии и показатели эффективности сопровождения молодых учителей**

**при реализации районных целевых программ повышения квалификации**

Таблица 6

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Функция управления процессом сопровождения | Критерий | Показатель |
| Планирование | - Плановость  - целенаправленность | - Наличие плана или программы  - Четкое определение цели, задач |
| Организация | - Адекватность методов и технологий  - обеспеченность ресурсами | - Наличие активных\интерактивных методов обучения  - позиция субъектности в обучении  - полнота, разнообразие и специфика ресурсы |
| Мотивация | Ориентация на преодоление профессионально-социально-личностных затруднений | - вариативность  - учет индивидуальных запросов слушателей |
| Контроль | Адекватность средств и методов контроля | - соответствие методов и средств целям  - измеряемость результатов обучения  - разнообразие методов контроля |
| Коррекция и совершенствование | Тенденция развития | - адекватность меняющимся потребностям и запросам молодых педагогов |

Анализ некоторых школьных сайтов Петербурга позволил определить ситуацию в кадровой политике, проводимой руководством школы в отношении молодых педагогов (Гимназия № 278 Адмиралтейского района, ГБОУ СОШ № 249 Кировского, № 688 Приморского, №569 Невского района и др.). Как правило, на сайтах представлены локальные Положения только по одной из возможных форм сопровождения – индивидуальному наставничеству, которые имеют типовой характер и слабо отражают особенности школьной организации сопровождения молодых учителей.

Этот факт можно интерпретировать по-разному. С одной стороны, типовое положение на сайте показывает, что работе по сопровождению молодых учителей руководством данной школы не уделяется должного внимания, а положение размещено лишь для отчетности. С другой стороны, достаточно распространенными являются случаи, когда «никакая» отчетность отнюдь не означает отсутствие в школе интересной и достойной тиражирования опыта работы по какому-либо направлению. Именно с такой ситуацией сотрудники кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО столкнулась при подготовке и проведении семинара по сопровождению молодого педагога в школе № 291 Красносельского района в мае 2018 года, в которой за достаточно унылым и стандартным положением о наставничестве оказалась скрыта особая уникальная для города модель сопровождения, созданная по инициативе школьного руководства сообществом молодых учителей этой школы.

Если все же рассматривать школьные сайты как особый источник информации по теме исследования, то целью школьного наставничества в подавляющем большинстве указывается оказание помощи молодым учителям в их профессиональном становлении и формирование кадрового ядра педагогического коллектива. Основными задачами школьного наставничества являются:

1. привитие молодым специалистам интереса к педагогической деятельности и закрепление учителей в образовательном учреждении;
2. ускорение процесса профессионального становления учителя и развитие
3. развитие в молодом учителе способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные на него обязанности по занимаемой должности;
4. адаптация к корпоративной культуре, усвоение лучших традиций коллектива школы и правил поведения в образовательном учреждении, сознательного и творческого отношения к выполнению обязанностей учителя.

Во всех проанализированных Положениях есть раздел «Руководство работой наставника». Организация работы наставников и контроль их деятельности возлагается на заместителя директора по УВР. Функционал завуча, согласно Положению, включает знакомство молодого специалиста с наставником и объявление приказа о закреплении за ним наставника, создание им необходимых условий для совместной работы, контроль исполнения разработанного наставником индивидуального плана профессионального роста молодого специалиста. Завуч выборочно (то ест не обязательно) посещает открытые уроки и внеклассные мероприятия, проводимые наставником и молодым специалистом. Он организовывает обучение наставников передовым приемам работы, оказывает им методическую помощь в составлении планов работы с молодыми специалистами и организовывает отчёты наставников на Административном совете школы или на заседаниях методического объединения. Задачей завуча является также изучение, обобщение и распространение опыта организации наставничества в школе, определение мер поощрения наставников.

Другим лицом, несущим непосредственную ответственность за работу школьных наставников, выступают председатели методических объединений (как правило, предметных), в обязанности которых входит:

* 1. рассмотреть на заседании методического объединения индивидуальный план работы наставника;
  2. провести инструктаж наставников и молодых специалистов;
  3. обеспечить возможность осуществления наставником своих обязанностей в соответствии с Положением;
  4. осуществлять систематический контроль работы наставника.

В каждой школе определяются документы, регламентирующие деятельность наставников. Минимум их представлен Положением о наставничестве и приказами директора школы об организации наставничества. Максимальный круг школьной документации о наставничестве включает как обязательные: планы и протоколы работы Педагогического, Научно-методического совета, методических объединений, в которых рассматриваются вопросы наставничества, методические рекомендации и обзоры передового опыта наставничества, планы профессионального роста молодых учителей и дневники работы наставников.

Подведем итоги. Очевидно, что в отличие от курирующего работу наставников завуча, сфера ответственности председателей предметных методических объединений минимальна. Такая централизация управленческих обязанностей по организации наставничества в школе делает неизбежной возникновение феномена «формального наставничества». Заместитель директора, у которого, помимо наставничества, имеется еще огромное количество других направлений работы, вынужден заниматься контролем лишь внешней, отчетной стороны сопровождения: сбором индивидуальных планов у наставников и молодых специалистов и редким, случайным посещением открытых уроков.

На бумаге (сайте) все выглядит красиво. В реальности никакой работы по сопровождению наставниками может и не вестись, учитывая практически полное отсутствие стимулов к этой деятельности у наставников, которые могут лишь проявлять индивидуальный интерес к работе с учительской молодежью. При отсутствии такого индивидуального интереса и сочувствия к ситуации молодых, может возникнуть негативный вариант видения в молодом специалисте потенциального конкурента (особенно учитывая амбициозность некоторых молодых педагогов) и получение в виде наставничества некоторых властных возможностей управления им.

Такая система замкнута на механическое воспроизводство корпоративных стереотипов профессиональной деятельности и молниеносно «воспроизводит в молодом учителе себя» через год-два его работы. Молодой педагог становится частью замкнутого, достаточно агрессивного, далеко не всегда адекватно оценивающего себя профессионального сообщества, которое чаще всего не имеет ничего общего с красивыми декларациями «о добром и вечном», транслируемым ученикам и родителям (которые в них уже давно не верят) и, главное, органам управления образованием. Или покидает профессию.

Наконец, очевидно, что огромный объем обязательной документации, «сопровождающей» деятельность наставников, никак не гарантирует качество этой «имитирующей» деятельности. Он лишь создает иллюзию активной работы по этому направлению и опасен тем, что в реальности проблема не решается.

Полученные результаты анализа школьных сайтов позволяют выявить используемые в петербургской школьной практике критерии эффективности сопровождения молодых учителей со стороны руководства образовательной организацией. Уже беглый анализ содержания таблицы показывает, что наиболее слабым его звеном является графа «Показатели». Из нее становится ясным, что у школьного руководства нет, по сути, никаких иных четких и уловимых показателей того, что сопровождение молодых учителей осуществляется, кроме всяческой бумажной документации (отчетно-плановой, методической) и проведенных тематических мероприятий. Неформально, каждый директор школы гордится «собственным» победителем конкурса «Педагогические надежды» (хотя трудно сказать, что это обязательно результат целенаправленной работы системы школьного сопровождения, а не ИМЦ), одновременно, опасаясь, как бы талантливого молодого специалиста не переманили в другую школу, что происходит достаточно часто.

**Практические критерии и показатели эффективности сопровождения молодых учителей для школьного руководства**

Таблица 7

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Функция управления** | **Критерий** | **Показатели** |
| Планирование | - плановость и целенаправленность  - реальность  - системность | - Наличие плана работы  - Наличие минимально необходимого нормативно-правового обеспечения (как минимум, Положения и приказы)  - использование различных форм сопровождения  - разнообразные, но взаимосвязанные мероприятия |
| Мотивация | Мотивированность участников | Применение разнообразных методов стимулирования участников процесса |
| Организация | - систематичность  - методическое обеспечение  - ресурсное обеспечение | - равномерность и адекватность распределения мероприятий в течение года  - распределение ответственности  - выполнение мероприятий в соответствии с планом  - наличие методической документации  - разнообразие и достаточность ресурсов |
| Контроль | результативность | - показатели достижения результата |
| Коррекция и совершенствование | развитие системы сопровождения | - наличие обратной связи  - фиксация изменений  - наличие позитивных изменений системы |

Какие же общие выводы из анализа имеющихся теоретических и практических систем критериев и показателей эффективности сопровождения молодых учителей можно сделать? Напомним, что анализировались научно-педагогические системы таких критериев, мнение директоров и завучей петербургских школ относительно наиболее показательных для них критериев, дополнительные целевые образовательные программы для повышения квалификации молодых педагогов, школьные сайты, отражающие работу по сопровождению.

Качество работы с молодыми педагогами в школах тождественно эффективности их сопровождения на школьном и районном, возможно, и городском уровнях. Эффективное же сопровождение молодого петербургского учителя заключается в создании таких социальных и профессиональных условий, которые позволяет молодому педагогу успешно преодолеть этапы индукции, адаптации и интеграции в профессию, войдя в стадию профессионального становления. Это условия, которые позволяют преодолеть молодому учителю социальные и профессиональные затруднения.

Таким образом, у процесса сопровождения молодых учителей есть три стороны, которые можно представить в виде трехсторонней призмы. Первая сторона социально-профессиональная, в рамках которой важнее обеспечить конкурентный отбор в педагогическую сферу наиболее подготовленных выпускников системы педагогического образования, достаточный количественный приток в школу учительской молодежи, возрастную и профессиональную ротацию и гармонизацию педагогических коллективов, закрепление молодых педагогов в школе после первых лет работы.

Вторая сторона сугубо профессиональная, в рамках которой фокус внимания сосредотачивается на преодолении эффективными средствами сопровождения естественных (типичных, повседневных, традиционных) профессиональных дефицитов, свойственных начальному этапу профессионального становления школьного педагога. Среди них индивидуальные у каждого молодого учителя предметные, методические, психолого-педагогические, практические пробелы базового педагогического образования, естественные страхи и риски при первых взаимодействиях с детьми, родителями, школьной администрацией. Они существовали у всех поколений молодых учителей, потому и вызывают мудрое и несколько снисходительное отношение к молодежи со стороны опытных педагогов как воспоминание об ушедшей профессиональной молодости. Все они преодолимы, если сопровождение будет неформальным и целенаправленным, специфичным для стадий индукции, адаптации, интеграции и выхода на профессиональное становление, хотя вопрос о том, можно и нужно ли эффективно сопровождать на всех этих этапах того, кто явно ошибся с профессиональным выбором, остается открытым.

Наконец, есть и третья сторона сопровождения, которую условно можно назвать социально-поколенческой и которая постоянно остается в тени внимания исследователей и практиков. Молодые учителя представляют современную российскую молодежь со всеми ее потенциалом и рисками, которой приходится вливаться в трудовые коллективы, в большинстве представляющими другое поколение. И дело не только в возрасте (такая разница существовала в педагогических коллективах всегда), а в согласовании ценностных систем этих поколений, истории их становления, совместимости, традиций и поколенческого предназначения, с реализацией которого органы управления образованием связывают их профессиональную деятельность. Речь идет о «теневой стороне Луны», о том, с каким настроем и почему молодые учителя идут сегодня в педагогику, на что они рассчитывают не только в смысле социальных преференций, но и личностно-профессиональной реализации. И как это согласуется с тем, зачем в школе работают сегодня представители среднего и старшего поколений.

С точки зрения критериев и показателей сопровождения (зачем, какие процессы и как сопровождать) ясно, что сопровождать просто ради того, чтобы молодые механически сменили более возрастных учителей, не требует особых интеллектуальных усилий. Это проблема решается социальными стимулами и полностью определяется заинтересованностью государственной политики в притоке в школу молодежи. Другой вопрос качества приходящих работать молодых специалистов и их предназначения, ожиданий от них, соответствия уровня их профессиональной подготовки тем задачам, которые перед ними ставятся. Сопровождать молодых учителей ради того, чтобы они преодолели естественные затруднения начального периода работы – для этого достаточно обычного индивидуального наставничества при условии придания ему действенного, неформального характера. Кстати, появление других моделей сопровождения может выражать как реакцию на то, что традиционное индивидуальное наставничество стало формальным и не работает, так и то, что его недостаточно для решения современных задач школы, когда привычное наставничество просто устарело. Наконец, если рассчитывать на целое молодое поколение учителей в контексте задач качественного обновления отечественной школы, то, несомненно, его надо по-другому (и к другому) готовить, и иначе сопровождать. Тогда речь должна идти о выборе из разнообразных моделей сопровождения, у каждой из которых будут собственные критерии и показатели эффективности.

Оценка эффективности сопровождения молодых педагогов рассматривается как качество достигаемого результата (успешность адаптации и интеграции) и качество осуществления самого процесса. Качество процесса сопровождения зависит от позиции школьного руководства, от которого в свою очередь в большинстве зависит то, насколько созданные в школе социально-профессиональные условия способствуют успешной адаптации и интеграции молодых специалистов. Результативность сопровождения - это результат кадровой политики (управления персоналом) руководства школы в отношении специфической группы педагогического коллектива – молодых учителей. Поэтому, оценка работы школы с молодыми педагогами - это один из показателей эффективности всего управления конкретной школой со стороны ее руководства.

Молодой педагог, начиная свою профессиональную деятельность в школе, последовательно переживает два (в другой классификации – три или четыре) основных этапа, которые следует различать – этап адаптации и этап интеграции в профессию, которые различаются по ключевому противоречию, цели, коммуникации, позиции молодого учителя и специфике его сопровождения на данном этапе.

Адаптация предполагает приспособление молодого учителя к школьной среде, которая ассимилирует его и аккомодирует (меняет) его поведение. Он адаптируется к педагогическому коллективу и школьной организации, постепенно идентифицируя себя с педагогической профессией. На данном этапе важно влияние наставника (куратора, ментора), который имеет для молодого специалиста достаточный авторитет, который наставник использует только в режиме андрагогической поддержки молодого учителя.

Интеграция предполагает уже некоторую сформированность у молодого учителя индивидуального стиля профессиональной деятельности, предполагает выбор дальнейшего существования в профессии либо в режиме функционирования, либо профессионального развития. На данном этапе сопровождение молодого учителя предполагает его большую самостоятельность, кретивность и инициативу, делегирование ему полномочий, равноправное включение его в различные профессиональные сообщества и творческие группы.

Сравнительный анализ трех моделей оценки качества работы ОУ с молодыми педагогами (теоретической, основанной на концепции профессионального функционирования учителя; международной, используемой в российско-австрийском проекте; практической, выявленный в опросе руководителей школ), позволил выделить критерии результативности этого процесса.

**Критерии успешной адаптации и интеграции молодого учителя**

Таблица 8

|  |  |
| --- | --- |
| **Критерии результативной адаптации** | **Критерии успешной интеграции** |
| 1) Принятие ценностей и целей ОУ и готовность работать в соответствии с ними;  2) Психологическая комфортность в педагогическом коллективе, вхождение в коллектив, выстраивание позитивных отношений с коллегами;  3) Проявление увлеченности профессией, появление первых результатов и признания в педагогическом коллективе | 1) Понимание и принятие основных ролей педагога: какие задачи решает каждая, какая последовательность действия и объем работы предполагает, демонстрируемая способность их выполнять;  2) Сформированность концепции «Я-педагог»;  3) Соразмерность педагогической направленности отношений к ученикам и предмету;  4) Проявление гибкости, готовности к изменениям и саморазвитию в профессиональной деятельности (эмоциональной, интеллектуальной, поведенческой);  5) Общая удовлетворенность работой: рабочие требования в согласии с потребностями частной жизни |

Оценку по этим критериям рекомендуется осуществлять в рамках трехбалльной шкалы (высокая – средняя - низкая) в процессе мониторинга всех аспектов профессиональной деятельности молодого специалиста в первый и второй-третий годы его работы. Системы показателей, согласующихся с предлагаемыми критериями, могут быть достаточно разнообразными в зависимости от намеченных на региональном, муниципальном и учрежденческом уровнях целей сопровождения молодых педагогов. Например, вот как могут согласовываться между собой показатели этапов индукции, адаптации и интеграции:

**Возможные показатели результатов индукции, адаптации и интеграции**

**в профессию молодых учителей**

Таблица 9

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Индукция** | **Адаптация** | **Интеграция** |
| Внешнее впечатление при приеме на работу (внешний вид, манера держаться, речь) | За первый год работы не возникало серьезных конфликтов с детьми, родителями, коллегами, администрацией, руководством школы | Уход из педагогической профессии возможен только по личным или экстренным обстоятельствам |
| Формальные показатели (оценки в вузе, резюме, портфолио) | Собственная удовлетворенность молодого специалиста работой и своей профессиональной деятельностью | Сложился индивидуальный стиль педагогической деятельности, понятно, в чем сильные стороны молодого педагога, а профессиональные дефициты восполнимые |
| Наличие предыдущего практического опыта педагогической деятельности | Дает хорошие для своего уровня и опыта открытые уроки, хорошо владеет предметом и методикой | Готов профессионально расти, ищет сам перспектив для профессионального роста или ожидает толчка извне или останавливается в развитии |
| Возможное решение практического педагогического кейса | Проявил себя как нормальный классный руководитель и воспитатель | Стабильность достижений (итоговые аттестации учащихся, олимпиадники, победы в конкурсах, методические разработки, сложившийся классный руководитель, воспитатель) |
| Неформальные противопоказания к работе (возможные болезни, вредные привычки, моральный облик, странности) | Пользуется уважением, возможно, даже любовью детей | К какой группе коллег примыкает, с кем больше общается, кто его референтная группа и есть ли она в педагогическом коллективе или вне его |
| Ожидания соискателя от работы в школе и их адекватность при соотнесении с реальностью | Инициативен, готов брать на себя ответственность, если ничего не требует взамен, значит, адаптация не состоялась, зато произошла интеграция | Изменилось ли к концу 3-го года работы общее отношение молодого учителя к детям, работе, предмету, не наблюдаются ли симптомы раннего выгорания |
| Педагогическое кредо, ценности и идеи, принципы, на которых планирует строить свою деятельность | Не собирается покидать школу (педагогическую профессию), ему очевидно интересно работать в ней | Результат первой аттестации на категорию как первое обобщение наработок, полученного опыта |
| Хобби, увлечения, личностные характеристики, которые можно использовать в педагогическом процессе | Не имеет завышенных социальных и карьерных амбиций, адекватная профессиональная самооценка | Адекватность профессиональной самооценки |
| Социальная характеристика, амбициозность | Позитивные объективные отзывы коллег о молодом специалисте, вписался в коллектив | Уважение и авторитет среди коллег |
|  | Вовремя сдает все требуемые бумаги | Способен ли решать новые для него, неожиданные профессиональные задачи, обучаться по мере их возникновения |
|  | Если совместительствует, то почему | Конфликтогенность молодого учителя должна снижаться, а не расти |
|  | Профессиональные достижения, возможные на данном этапе (обученность учащихся, отзывы наставника, открытые уроки) |  |

Анализ материалов районных ИМЦ позволил сделать вывод, что качество работы с молодыми педагогами оценивается по критериям и показателям целевых дополнительных образовательных программ (их цели и задач, используемых технологий и методов), исходя из имеющихся в районе ресурсов. Такие программы в основном ориентированы на преодоление обычных профессионально-социально-личностных затруднений молодых педагогов, хотя в них отмечается тенденция быстрого реагирования на меняющиеся запросы молодых педагогов.

Анализ работы с молодыми педагогами в школах выявил использование только одной из форм сопровождения – наставничества. Положения о наставничестве в целом отражают требования к этому процессу, хотя и имеют типовой характер. Анализ модели сопровождения согласно этим локальным нормативам позволил определить критерии и показатели ее эффективности (плановость и целенаправленность, мероприятийность и системность мотивированность участников, методическое и ресурсное обеспечение, возможность развития системы сопровождения). Вместе с тем, теоретические взгляды на процесс сопровождения и анализ практических попыток управления им показывает необходимость совмещения целого ряда параметров, которое удобнее всего также представить в виде таблицы.

**Контекстные параметры процесса сопровождения молодых учителей**

Таблица 10

|  |  |
| --- | --- |
| **Контестные параметры** | **Их содержание** |
| Этапы вхождения в профессию молодого педагога | Индукция (2 месяца), адаптация (первый учебны год работы), интеграция (второй-третий годы работы), становление (четвертый-пятый год работы учителя) |
| Возможные цели сопровождения молодых учителей | Конкурентный отбор лучших выпускников для педагогической профессии.  Достаточное пополнение молодых педагогов, способных обеспечить возрастную ротацию учительских кадров.  Закрепление в профессии молодых педагогов. |
| Возможные задачи, миссии системы сопровождения молодых учителей | Пополнение учительского сообщества молодежью, закрепление ее в профессии.  Помощь в преодолении естественных «болезней роста» учительской молодежи.  Компенсация недоработок системы базового педагогического образования, форма дополнительного педагогического образования.  Подготовка совершенно нового поколения отечественных учителей, способных решать совершенно новые профессиональные задачи и принимающих эту миссию |
| Критерии эффективного сопровождения | Удовлетворенность субъектов образовательного процесса и самого молодого педагога, его низкая конфликтогенность.  Приянятие солодого учителя как полноправного члена в профессиональное сообщество, педагогически коллектив и различные их сообщества (методические, предметные, проблемные, профсоюзные, административные, общественные, научные).  Адекватная профессиональная самооценка молодого педагога.  Стабильность профессиональных достижений молодого учителя.  Индивидуальный стиль профессиональной деятельности.  Готовность молодого педагога к профессиоанльному саморазвитию в разных формах и по разным траекториям.  Стабильность системы профессиональных ценностей, на которые молодой педагог опирается в своей работе |
| Возможные модели сопровождения молодых учителей | Индивидуальное наставничество.  Соревновательна модель «Конкурсное движение».  Курсовая модель, направленная на интерактивное преодоление диагностированных профессиональных дефицитов.  Модель информационно-консультационной помощи (в т.ч. в дистанционном режиме), которые могут осуществлять различные организации.  Модель включения молодого учителя в сообщество (молодых педагогов внутри или вне школы, разновозрастные сообщества педагогов, решающих актуальные профессиональные задачи) |

Завершим этот раздел еще одним историко-педагогическим наблюдением. Советская школа 1920-х годов, подготовившая поколение победителей в Великой Отечественной войне, сочетала два поколения учителей (старшее, дореволюционное и молодое, советское). Они проповедовали принципиально разную педагогику, но, при этом, как-то удивительно удачно дополнили друг друга. Старшее поколение придерживалось жестких шаблонов классического образования, новые учителя пытались внедрять то, что внедрить в школе было практически невозможно (проекты, самоуправление, обучение без оценок). И, при этом, в этой советской школе среди учителей было очень много случайных людей без како-либо серьезной педагогической подготовки. Ситуация чем-то до боли напоминает современную за одним исключением: сегодня нет того молодого поколения учителей, которое хотело бы построить новую школу.

**Литература**

1. Агранович М., Зайцева О., Ермачкова Ю. Российское образование в контексте международных индикаторов. Школьный учитель: образование, нагрузка, зарплата// Аналитический доклад, 2014. С. 7-10.

2. Агапова Е. Н., Трапицин С. Ю. Сопровождение процесса адаптации и начального этапа профессиональной деятельности учителя // Universum: Вестник Герценовского университета, 2013. № 3. С. 41.

3. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский; Отв. ред. М.А. Ушакова. М. : Сентябрь, 2002. - С.28.

* + 1. Котова С. А. Адаптация в должности и освоение профессии учителя // Народное образование. № 8, 2010. С. 124-125.

5. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.

6. Щербаков А. Профессиональная адаптация начинающего педагога на рабочем месте // Народное образование. № 6, 2009. С. 129.

7.Черникова Е.Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ. – автореф. диссер. на соиск. уч. степени к.соц.н. - Екатеринбург 2008.

8. ГОСТ Р ИСО 9001-2015 «Система менеджмента качества». [9. Материал с электронного форума МЕЛ: https://mel.fm/blog/andrey-bardo/34670-na-menya-smotryat-kak-na-igrushku-iz-detskogo-mira-molodoy-uchitel---o-dedovshchine-v -shkole?utm\_source=newsletter&utm\_medium=email&utm\_campaign=June](file:///C:\Users\bogatenkova\Downloads\9.%20Материал%20с%20электронного%20форума%20МЕЛ:%20https:\mel.fm\blog\andrey-bardo\34670-na-menya-smotryat-kak-na-igrushku-iz-detskogo-mira-molodoy-uchitel---o-dedovshchine-v%20-shkole%3futm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=June)

дата обращения 29 июня 2018

**Раздел 3.**

**Наставничество как актуальное направление сопровождения**

**молодых учителей петербургской школы**

**3.1.Постановка проблемы наставничества молодых учителей**

Необходимо отметить, что наставничество сегодня понимается в широком и узком смыслах, как цель и форма сопровождения молодых специалистов. В первом случае широко понимаемое наставничество синонимично категории «сопровождение», целью которого выступает успешная и эффективная адаптация и интеграция молодых специалистов в профессию. В таком понимании наставничество и есть сопровождение, что удобно для восприятия повседневным общественным сознанием, которое эти категории не разделяет. Наставничество может реализовываться в разных видах и формах, выполнять различные функциональные роли, быть не только индивидуальным, но и коллективным (корпоративным, ситуационным). Многообразие вариантов широко понимаемого наставничества еще больше стыкует его с сопровождением, когда обе категории становятся легко взаимозаменяемыми.

В узком смысле наставничество представляет индивидуализированный вариант сопровождения. Именно в этом виде наставничество сложилось с древнейших времен как форма обучения и воспитания, как определенная образовательная парадигма «Наставничество – ученичество», противостоящая и параллельно развивавшаяся более поздней исторически парадигме системно организованного образования школьного типа. Не случайно в обыденной речи слова «наставник» и «учитель» часто подменяют друг друга.

Наставничество применяется не только в прикладной сфере (ремесел, в промышленности и в бизнесе), но и в области высоко духовных сфер (научного и духовного руководства, руководства в сфере искусств и спорта). Вторым признаком наставничества, помимо его индивидуального характера, выступает богатый опыт наставника в определенной сфере, который обеспечивает его авторитет перед учеником. Опыт задает важнейший признак наставничества как особого вида образования – его практический характер, обучение в практике, на рабочем месте. Третьим признаком выступает образцовый характер деятельности наставника для ученика, задавание наставником того эталона, которому ученик должен стремиться соответствовать.

Рассматривая наставничество как историко-педагогический феномен, можно констатировать, что сегодня он будет претерпевать существенные изменения. Усложнение наставничества до необходимости решать самые разные задачи сопровождения молодого специалиста, неизбежно будет подталкивать к его распределенному функционалу среди нескольких опытных специалистов, что изменит индивидуальный характер отношений наставника и ученика. Невозможность в современных условиях настраивать молодого учителя на эффективную работу, только исходя из опыта пусть даже и очень авторитетного учителя, очевидна. Это путь лишь к механическому копированию и воспроизводству в молодом педагоге его достижений и ошибок. Постмодерн современности вообще скептически относится к любым авторитетам, поэтому надеяться на «трепетное вслушивание молодых учителей в слова педагогического гуру» не стоит. Заявить же о своей готовности выступить сегодня для молодого учителя в качестве образца профессиональной деятельности рискнет далеко не каждый опытный школьный педагог. Очевидно, что ныне все основополагающие признаки наставничества подвергаются серьезному переосмыслению, они исторически меняются.

В связи с этим, авторы доклада предлагают понимать под наставничеством только один из вариантов более широкой категории «сопровождение молодого учителя» и не подменять его широко понимаемым наставничеством. Это позволит избежать смысловой подмены всего многообразия сопровождения молодых педагогов при их вхождении в профессию только индивидуальным наставничеством, которое, при таком развитии событий, рискует превратиться в совершенно формальную кампанию, которая не позволит решить ни одной из современных проблем молодых педагогов.

Можно констатировать, что в современной практике у понятия «наставничество» фиксируется немало пониманий и определений. Суть их всех сводима к тому, что наставничество является «кадровой технологией, обеспечивающей передачу посредством планомерной работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника — менее опытному»: «Наставничество — форма обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество». Таким образом, наставничество — это образовательный процесс для молодого учителя на рабочем месте, эффективный социально-профессиональный лифт, динамичный процесс, который обеспечивает восхождение молодого специалиста к профессионализму на основе ценностного отношения к профессии, творческой активности, внутренней мотивационной позиции и гуманистической модели профессионального мышления и поведения.

В России и многих странах наставничество и сейчас, и уже долгие годы, является одним из наиболее востребованных методов обучения и развития сотрудников, часть корпоративной культуры. В настоящее время многие крупные российские компании выстраивают систему наставничества в отношении молодых специалистов и сотрудников, получивших новое место или повышение, для увеличения их производственной эффективности посредством помощи в решении каких-либо рабочих вопросов и профессионального развития на рабочем месте. Наставничество актуально и для раскрытия потенциала нового сотрудника, и для его дальнейшей реализации в компании.

В 2016 году в России было создано «Объединение наставников России», идеология развития которого предусматривает, что через несколько лет наставничество в России станет самым эффективным инструментом кадровой политики не только для крупных компаний, но и органов государственной власти, общественных организаций, вузов и научных центров, малого и среднего бизнеса. Само объединение рассматривается как первый шаг к популяризации наставничества в разных направлениях развития России, в том числе и для развития образования.

О том, что наставничеству сейчас стало уделяться особое внимание, говорит проведение в феврале 2018 года Агентством стратегических инициатив первого Всероссийского Форума «Наставник – 2018». Форум объединил несколько тысяч человек, вовлеченных в практики наставничества: действующих наставников на предприятиях, представителей кадровых департаментов крупнейших государственных и бизнес-корпораций, органов федеральной и региональной власти, сотрудников некоммерческих организаций и образовательных учреждений.

Таким образом, наставничество является сегодня актуальным образовательным трендом, в понимании которого возможны разные трактовки. Снова следует отметить, что в данном разделе исследуются параллельно две темы: отношение опытных петербургских учителей к молодым педагогам и их проблемам и готовность опытных педагогов выступить в качестве наставников учительской молодежи. Как видят опытные учителя, составляющие большинство петербургского учительства сегодня, проблемы своих молодых коллег, вызывают ли они естественное сочувствие и желание помочь, или воспринимаются как слабости конкурента? От занимаемой опытными учителями позиции в отношении молодых педагогов не в меньшей степени зависит их закрепление в профессии и преодоление профессиональных дефицитов, чем от осознания этих проблем школьным руководством или готовности преодолевать трудности вхождения в профессию самими молодыми учителями.

В исследовании современного петербургского школьного наставничества кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО были использованы результаты анкетирования 437-ми опытных петербургских учителей, подавляющее большинство из которых имело опыт работы наставником у молодых педагогов (84% респондентов). Кроме того, анализировались пять районных Программ подготовки наставников и типовые школьные Положения о наставничестве, материалы Форума «Наставник – 2018».

В анкетировании приняли участие опытные педагоги-наставники из большинства районов города. Наибольшее их количество представляло Фрунзенский, Красносельский, Кировский, Адмиралтейский, Невский районы. Типологический портрет респондента представляет женщину старше 40 лет, с педагогическим стажем более 20 лет, с высшим педагогическим образованием, работающую чаще в общеобразовательной школе.

Попытаемся представить самый общий типологический портрет опытного петербургского учителя, потенциального наставника учительской молодежи, в его отношении к проблемам и профессиональным перспективам сменяющего его учительского поколения. Это 437 опытных петербургских учителей, большинство из которых (85,3%) имеют опыт наставничества. В подавляющем большинстве это женщины от 40 до 70 лет (84,5% выборки), педагогическим стажем свыше 20 лет у 70% выборки, с высшим педагогическим образованием (непонятно, почему в выборке так мало учителей с университетским образованием, которых должно быть достаточно много, например, в СССР – около 15% учителей). На ¾ это учителя, каждый 10 респондент – завуч. Половина опытных петербургских учителей работают в обычных средних школах, каждый десятый – в коррекционных. 35% респондентов работают в ШПУ. Большинство респондентов работают в школах спальных районов города, меньшее число (примерно 1/8 часть) – в центральных и еще 13% в пригородных (спутниковых) районах.

Как опытные петербургские педагоги представляют себе учительскую молодежь города, с которой они работают как наставники? Молодые учителя, по их мнению, покидают профессию из-за недостаточной зарплаты, неготовности работать с современными родителями (почти 40%) и детьми (так считает каждый пятый респондент). Школьную администрацию, коллег, отсутствие сопровождения и профессиональную рутину они не видят как существенные причины этого явления.

Основные трудности молодых учителей опытные петербургские учителя связывают с недостаточным владением учительской молодежью дисциплиной, неумением взаимодействовать с родителями учеников (2/3 ответов респондентов), дидактическими дефицитами (от четверти до трети респондентов). Дидактические трудности молодых учителей в представлении опытных педагогов многообразны: от целеполагания на уроке до неумения оценивания. Заметно, что сложнее всего молодым педагогам решать новые дидактические задачи, выдвинутые требованиями ФГОС. Большинство наставников считают, что готовность молодого учителя к работе в момент прихода в школу средняя (40 – 70%). Число тех, кто относится к уровню их профессиональной готовности резко критически, и, наоборот, оценивает ее очень высоко, среди респондентов гораздо меньше (116 респондентов оценили ее как низкую, 42 как высокую, а 240 – как среднюю).

Подавляющее большинство опытных петербургских педагогов считает, что для потенциального наставника обязательно (45%) или желательно (48%) преподавание того же предмета, что и у подопечного молодого педагога. В порядке убывания для них значимы в наставнике коммуникационные, предметные и организационные компетентности, а также его богатый педагогический опыт. За ними следуют способность к эмоциональной саморегуляции, профессиональная мудрость, креативность. Замыкают перечень педагогическое служение (профессиональная позиция) и наличие психолого-педагогических знаний. Итак, не замкнутый, открытый к сотрудничеству опытный в преподаваемом предмете коллега – для респондентов почти идеальный наставник учительской молодежи. Сплав профессионального образования и опыта, помноженные на личную готовность быть наставником и авторитет в коллективе совместно с высокими показателями текущей учительской деятельности как обязательные признаки готовности к наставничеству усиливают и не противоречат сказанному выше. Системное видение проблем образования, аттестационная категория, специальная подготовка к наставничеству и опыт методиста имеют для респондентов существенно меньшее значение.

Хороший наставник молодых педагогов, по мнению опытных петербургских учителей, должен очень хорошо представлять своих подопечных (вероятно, по аналогии с дуализмом «учитель и ученики»). Вопрос только, откуда возьмутся требуемые представления: из личных впечатлений и восприятия со всеми возможными предубеждениями и субъективизмом или это будет какая-то специально организованная в процессе обучения объективация? По мнению большинства респондентов, наставник должен познакомить молодого учителя с педагогическим коллективом конкретной школы и представить ему культуру профессиональной корпорации. Специальные андрагогические приемы и знания о том, как работать с молодым педагогом, который является взрослым человеком, для респондентов оказались не столь значимыми. Здесь, возможно, таится определенный риск: опытные педагоги тешат себя иллюзией, что работать с молодыми учителями можно также, как с детьми. Насколько это соотносится с реальностью?

Опытные педагоги декларируют равноправный, дружеский стиль отношений с молодыми учителями в качестве наставников. Четверть их предпочитает оказывать молодому педагогу помощь только по его просьбе и не спешит предлагать ее самостоятельно. Столько же выражают готовность осуществлять наставничество командой.

Но, говоря о собственном понимании сущности наставничества, респонденты противоречат только что высказанным позициям. Треть их суть наставничества видят в индивидуальной работе с молодым учителем, что противоречит тезису о готовности работать как наставники в группе. Еще треть заявляют о постоянном, систематическом его сопровождении, что противоречит тезису об оказании помощи только по просьбе молодого педагога. Наконец, только 11% респондентов считает, что сущность наставничества заключается в раскрытии молодому педагогу смыслов педагогической профессии.

Опытные петербургские педагоги считают, что наставничество дает им определенные преимущества: для большинства (73%) это возможность передать свой опыт, для почти половины (42,8%) – возможность профессионального роста, для трети (33%) - возможность обрести единомышленников в профессии. Большинство респондентов профессионально востребованы, карьерные соображения уже не являются для них основным стимулом деятельности в качестве наставника. Основными метафорами наставничества как отражением его сущности для респондентов стали обретение «крыльев» для трети из них, единомышленников для 27% и «свежего дыхания» (метафора профессионального омоложения, роста).

Таким образом, становиться наставниками опытных педагогов заставляют три мотива: профессиональное наследование (воспроизводство) их опыта, своеобразное профессиональное «омоложение» в общении с молодыми учителями и несколько эгоистичная мотивация собственного профессионального роста. Остается, правда, неясным, почему такого же «омолаживающего эффекта» не оказывает на опытных педагогов их работа с детьми?

Главными рисками наставничества для половины опытных педагогов выступают формализм, перегружающий и без того загруженного до предела опытного учителя, и отсутствие материального стимулирования этого вида деятельности. Только для гораздо меньшего числа респондентов (около пятой части) рисками выступают собственно результаты неудачного наставничества: разочарование молодых учителей в профессии, конфликт наставника с ними, гиперопека или, наоборот, излишняя власть наставника над молодыми педагогами. Таким образом, рисками наставничества для опытного педагога является отсутствие необходимых условий для этой работы, а не его возможные отрицательные результаты.

Половина опытных петербургских педагогов стали наставником по собственному желанию, только каждый пятый – по требованию начальства, а каждый десятый – из карьерных соображений. При этом, половину из них за наставничество материально никак не поощряют, еще пятая часть респондентов не знают, делается ли это. Только для четверти опрошенных какое-либо материальное стимулирование наставничества присутствует.

Поэтому в будущем обязательными условиями наставничества должны, по мнению респондентов, стать либо целевое материальное вознаграждение за наставничество (37,5%), либо дополнительные баллы к аттестации (37,1 %). Около 5% респондентов предлагают уменьшение основной учительской нагрузки пропорционально осуществляемому наставничеству. Интересно, что на уровне ментальных стереотипов российский учитель стремится представить себя абсолютным альтруистом в профессиональной деятельности, но в данном случае такого не происходит. Только 14,6% говорят о необходимости специальной подготовки к наставничеству, то есть считают необходимым отвечать за его результаты.

Помогают респондентам быть наставниками собственная рефлексия этой деятельности и обмен опытом с другими наставниками для двух третей и повышение квалификации для одной трети. Научные разработки в сфере наставничества значимы лишь для каждого десятого респондента.

Для опытного петербургского учителя главным результатом наставничества, ведущим критерием его эффективности, являются успешная адаптация молодого педагога в коллективе школы (и среди детей, и коллег) для половины из респондентов, профессиональные достижения молодых учителей для четверти респондентов и удовлетворенность самого молодого педагога для каждого пятого респондента.

Свою деятельность в качестве наставников опытные петербургские учителя видят через поддержку, помощь, аналитическую обратную связь, которую они дают молодому педагогу. Реже через демонстрацию практических примеров и тренировку. Совсем редко – через простое информирование при каких-либо затруднениях молодых.

Наставники считают себя хорошими советчиками (65,2%), вдохновителями (42,8%), друзьями молодых учителей со своеобразным психотерапевтическим эффектом (46,8%). Для почти 40% респондентов это роли информатора и просветителя, для каждого пятого – проводника, защитника интересов, эксперта. Не видит себя большинство опытных педагогов только в ролях тренера и лидера (кумира).

Принципы наставничества для половины опытных педагогов города связаны с нежеланием высказывать подопечным готовые рецепты, но создавать им познавательную ситуацию, которую они решат сами. Возможно, респонденты подчеркнули своими ответами не то, что они делают как наставники в реальности, а то, что им симпатично. Возможно, им важна сама ситуация «естественного отбора» среди молодых педагогов. Только 15,6% ответов говорят об отказе «ставить подопечным диагноз».

Что нужно изменить в существующем наставничестве? Из 437 респондентов ответили на этот открытый вопрос только 66, а из 66 - 30 ответили, что не знают, 19 – что ничего менять не надо. 15 – предлагают бороться с формализмом в наставничестве. Вопрос оказался открытым буквально: респонденты либо поленились писать, либо побоялись оценить самих себя как неэффективную систему, либо не знают ситуацию с наставничеством в целом, поэтому и не посчитали возможным судить о необходимых в ней изменениях.

**Представим итоговый портрет опытного петербургского учителя-наставника.**

Женщина от 40 до 70 лет с высшим педагогическим образованием, состоявшаяся в профессии и часто завуч. Большинство из них имеют опыт наставничества, хотя их как наставников материально никак не поощряют, что сами опытные учителя считают главной причиной низкой эффективности наставничества. Мотивами наставничества для них выступают возможность воспроизвести себя в профессии и обеспечить профессиональное «омоложение» и рост профессионального авторитета в общении с молодыми учителями.

Профессиональную готовность молодых опытные учителя оценивают как среднюю. Основные проблемы молодых учителей видят в недостаточной зарплате, неготовности работать с современными родителями и детьми, неумением владеть дисциплиной и слабой дидактической подготовкой. Отношения учительских поколений считают в целом нормальными, поколенческого или парадигмального педагогического конфликта не ощущают.

Обязательным считают богатый педагогический опыт наставника-предметника. Системное видение проблем образования и специальная подготовка к наставничеству не имеют для опытных педагогов серьезного значения. Работу с молодыми учителями опытный педагог выстраивает по тем же принципам, что и работу с детьми. Он хорошо их представляет, скорее всего, на основании субъективно выработанных из опыта впечатлений, но не видит смысла специально готовится к работе с молодыми учителями как со взрослыми коллегами. При возникновении каких-либо проблем такой наставник либо рефлексирует, либо обращается за советом к другим наставникам, специальной образовательной подготовки в его понимании для их решения не нужно. С подопечными они готовы работать скорее индивидуально, нежели делить с другими опытными педагогами ответственность и «лавры».

Опытные учителя делятся на две группы, одна из которых понимает наставничество как периодические консультации по просьбе молодого учителя, другая – как систематическую и постоянную его опеку. Они готовы советовать, вдохновлять, дружески поддерживать. Но лишь очень немногие готовы выступать с практическими профессиональными образцами учительской деятельности, либо в силу отсутствия стимулирования, либо из-за недостаточной уверенности в своей способности быть таким образцом.

Опытный педагог совершенно не боится получить от наставничества отрицательные результаты, скорее всего, не отождествляя их с собственной профессиональной неготовностью к такой деятельности (в его представлении он готов к ней априори и проблема молодого педагога – нежелание воспользоваться предоставляемым ему опытом). Опытный учитель не видит в этой работе собственной ответственности за ее результаты. Результаты представляются ему в быстром превращении молодого учителя в подобие наставника, видимые профессиональные достижения молодого учителя. Собственная удовлетворенность молодого педагога имеет для наставника существенно меньшее значение.

Для опытных педагогов преодоление молодым учителем трудностей вхождения в профессию – проверка точности профессионального выбора («призвания к учительству»). Поэтому менять что-то существенно в ныне действующей модели наставничества, за исключением материальных за нее преференций, они смысла не видят, как не видят и особого значения от прихода в профессию молодых учителей.

Теперь на основе полученных результатов анкетирования опытных петербургских учителей, попытаемся проанализировать следующие тематические аспекты:

1. Уровень осознания опытными учителями миссии и смыслов наставничества, сути сопровождения молодых.
2. Разнообразие представленных видов и моделей наставничества в современном петербургском образовательном пространстве.
3. Степень понимания наставниками требований и ожиданий к своей деятельности со стороны молодых педагогов и школьной администрации, актуальные для опытных педагогов роли и функции наставников.
4. Критерии эффективного наставничества.
5. Проблемы, риски наставничества и возможности их разрешения.

**3.2.Осознание опытными петербургскими педагогами миссии**

**и смыслов наставничества**

В целом, можно утверждать, что в сознании наставников – участников опроса, наставничество преимущественно понимается как сопровождение молодого специалиста более опытным работником (мастером, профессионалом), т.е. как помощь более опытного коллеги в ликвидации возможных профессиональных дефицитов, которые есть у молодых специалистов. По мнению опрашиваемых, основная цель наставничества состоит в том, чтобы помочь молодым специалистам закрепиться в образовательном учреждении, остаться в профессии. Для этого к молодому учителю и нужно «прикрепить» наставника. Соответственно, «закрепительно-прикрепительная» тактика решает задачи вхождения, адаптации и интеграции – закрепления молодого специалиста в школе и в профессии. Отвечая на вопрос, «Как лично Вы стали наставником», более 50% респондентов ответили, что сами выразили к этому желание. 23% признались, что были назначены школьной администрацией, не очень понимая, чем именно предстоит заниматься. 10% согласились в расчете на будущие преимущества (профессиональные, карьерные, материальные).

При анализе массовой практики на местах, было обнаружено, что наставники назначаются администрацией образовательных учреждений и индивидуально работают со своими подопечными, чаще всего, в течение двух первых лет работы молодого учителя. Это означает, что у молодых специалистов, как правило, нет возможности самим выбирать наставников, влиять на содержание и способы их деятельности. С другой стороны, самих наставников нигде не обучают. По самоотчетам молодых коллег и опытных педагогов, именно это часто приводит к неэффективному наставничеству (к имитации и формализации наставничества, к увеличению коммуникативных барьеров, авторитарному преобладанию наставников, формированию и закреплению у молодых позиции исполнителей в ущерб их самостоятельности и инициативности). Закономерным следствием этого часто является уход молодых специалистов из школы и профессии.

Размышляя о сущности наставничества, наибольшее количество голосов опрошенные отдали систематической работе с молодыми педагогами (84%), сопровождению молодых педагогов в демонстрации ими (молодыми педагогами) профессиональных достижений (58%). Большое число респондентов отметили такую позицию, как раскрытие смыслов педагогической деятельности, профессиональную мотивацию, сохранение в профессии (55%). Далеко не все наставники видят суть наставничества как помощь в адаптации к педагогическому коллективу, школьным традициям, только пятая часть опрошенных (около 20%) обозначили важность для наставника демонстрации образцов и достойных примеров преподавания предмета и методики обучения.

Здесь стоит задуматься. С одной стороны, то, что опытные педагоги не желают подвергать сомнению свою профессиональную репутацию, вынося ее на суд молодых учителей, показывает, что их опасения не беспочвенны. А есть ли те самые образцы, которые можно показать, а не получится ли в результате такой демонстрации прямо противоположный результат, после которого не только наставничать станет невозможно? Вероятно, эти или похожие вопросы задает себе опытный педагог, сомневаясь в том, что педагогическая теория уже определила как важнейший признак наставничества. И что определил сам молодой учитель, для которого практическая демонстрация профессиональных практик важнее «разбора его (молодого и неопытного) ошибок» наставником. С другой стороны, никто ведь не требует от спортивного тренера обязательных побед на соревнованиях, иначе считая его тренером плохим. И пожилая балетная экс-прима вечером не должна выступать в Большом театре, если сегодня она готовит к этому выходу молодую выпускницу балетного училища. Так почему надо требовать этого от опытного учителя? Да только потому, что он по профессии не наставник, а «играющий тренер». Формально, и он, и его молодой ученик функционально равны, исполняют одинаковые обязанности и должны соответствовать одинаковым профессиональным требованиям. Но все понимают, что требовать такого соответствия от начинающего специалиста невозможно, бессмысленно. А вот насколько этого требовать можно от опытного учителя – этот вопрос открыт. У каждого педагога своя профессиональная биография и ее траектория может идти как по восходящей, так и по нисходящей линии, испытывать взлеты и падения, начинаться с новых этапов. Поэтому линейные связи «большой опыт – способность продемонстрировать профессиональные образцы» вряд ли срабатывает. Скорее, кроме опыта, наставником должны быть представлены доказательства такой способности. И если точных доказательств нет, начинается скрывание за привычными аргументами «мне за это не платят» или «пусть поработает с мое».

На основе изучения работ по теории наставничества, можно выделить транслируемые учеными результаты наставнической деятельности, которые связаны:

* С продуктивной деятельностью подопечного, его поведением и поступками;
* С психологическими установками и формированием положительного отношения;
* Со сбережением здоровья молодых специалистов;
* С конструктивными межличностными отношениями;
* С развитием профессиональной мотивации и понятными целевыми установками молодых учителей.
* С профессиональным и карьерным ростом.

Сами участники анкетирования в качестве наиболее значимых для себя результатов своей наставнической деятельности выбрали три основных варианта:

- прежде всего, успешная адаптация молодого педагога в педагогическом коллективе (хотя, рассуждая о сути наставничества, об адаптации в нем вспомнили только около 30% респондентов);

- во-вторых, взаимная удовлетворенность участников процесса;

- и, в-третьих, собственно достижения самого молодого педагога в профессии.

* 1. **Вариативные системы наставничества, представленные**

**в петербургской школе**

В настоящий момент наставничество рассматривается как ключевая стратегия в управлении многими организациями, в т.ч. образовательными. Сегодня зафиксировано наличие не только традиционных вариантов, но и появление новых моделей наставничества.

**Перспективные и используемые модели наставничества**

**в петербургской образовательной практике**

Таблица 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Теоретические модели наставничества** | **Принцип взаимодействия** | **Примеры реализации в СПб** |
| Традиционное наставничество:  «один на один»  (One-on-One Mentoring) | Взаимодействие между более опытным специалистом и начинающим сотрудником в течение определенного периода времени (3-12 месяцев). | В большинстве ОУ СПб |
| Ситуационное наставничество (Situational Mentoring) | Предоставление наставником необходимой помощи в случаях, когда подопечный нуждается в ней. Обеспечение немедленного реагирования на ситуацию. | По самоотчетам молодых специалистов такая модель есть в каждом ОУ |
| Партнерское наставничество: «равный-равному»  (Peer-to- Peer Mentoring) | Взаимодействие сотрудников, находящихся в равном положении (по возрасту, по роду деятельности), но один из которых уже имеет опыт работы в данной организации, а другой – только приступает к деятельности в ней. | ГОУ 655, ГОУ 291, ГОУ 378, ТИЧБУРГ |
| Групповое наставничество  (Group Mentoring) | Один наставник работает с группой, непосредственно общаясь 1-2 раза в месяц. | Аналог методистов-кураторов молодых учителей в ИМЦ |
| Краткосрочное или целеполагающее наставничество  (Short-Term or Goal-Oriented Mentoring) | Наставник и подопечный встречаются по заранее установленному графику для постановки конкретных целей, ориентированных на определенные краткосрочные результаты. Подопечный должен приложить определенные усилия, чтобы проявить себя в период между встречами и достичь поставленных целей. | Нет упоминаний в самоотчетах молодых учителей и отчетах ИМЦ и ОУ |
| Скоростное наставничество  (Speed Mentoring) | Однократные встречи сотрудников с наставником более высокого уровня с целью построения взаимоотношений с другими людьми, объединенными общими проблемами и интересами. | Есть упоминания о подобной форме взаимодействия с наставниками в интервью молодых специалистов |
| Флэш-наставничество (Flash Mentoring) | Сотрудники, желающие выступить в роли наставника, должны участвовать в короткой встрече с потенциальными подопечными, в ходе которой наставники могут поделиться своим жизненным опытом по построению карьеры и дать некоторые рекомендации. После этой встречи ее участники решают, хотели бы они продолжить отношения наставничества или нет. Если обе стороны видят перспективу сотрудничества, они приступают к реализации программы наставничества. | Нет упоминаний в самоотчетах молодых учителей и отчетах ИМЦ и ОУ |
| Саморегулируемое наставничество  (Self-Directed Mentoring) | Опытные сотрудники добровольно выдвигают себя в список наставников. Очевидным преимуществом этой модели является то, что в этот список попадают только те, кто действительно имеет желание принять эту трудную и ответственную роль. При этом сотрудник, нуждающийся в наставнике, может выбирать для себя того, кто, по его мнению, может оказать лучшую помощь и поддержку, более совместим с ним. | Порядка 60% из опрошенных молодых обращаются к тем, кого выбрали они, а не те, кто зафиксирован как их наставник в приказе |
| Командное наставничество  (Team Mentoring) | Два или более наставников работают вместе или по отдельности с одним или группой подопечных, чтобы помочь им достичь определенных целей развития, охватывая существенные практические аспекты управленческой деятельности. | В школах с большим количеством молодых специалистов |
| Виртуальное наставничество  (Virtual Mentoring) | Использование информационно-коммуникационных технологий, таких, как видеоконференции, платформы для дистанционного обучения, развития и оценки талантов, онлайн-сервисы социальных сетей и сообществ практиков в системе развития персонала | Практически на сайтах всех ИМЦ СПб есть возможность для виртуального наставничества (дистанционное консультирование) |

Разнообразие моделей наставничества позволяет организациям выбрать наиболее подходящий для себя подход, создавая тем самым инструментарий для развития молодого специалиста. Внутри каждой модели наставники могут применять различные техники:

«Сопровождение» - наставник берет на себя обязательства предоставления обучаемому помощи, в том числе участвует в развитии профессиональных навыков во время обучения;

«Посев» - у подопечного формируются навыки либо знания, которые пока еще не актуальны, но приобретут ценность в дальнейшем, когда ситуация этого потребует.

«Катализация» - подопечный погружается в среду изменений, наставник провоцирует его на расширение кругозора, с изменением порядка ценностей и восприятия. Обучение при достижении критического уровня переживает резкий скачок.

«Показ» - наставник на своем личном примере показывает определенные методики, навыки совершения определенных действий, способы решения поставленных задач, делая рабочие ситуации понятнее.

«Сбор урожая» - наставник концентрируется для налаживания обратной связи. Чтобы понимать, что освоено, какие выводы были сделаны.

Представленность этих техник читается и в метафорах, которые наставники выбрали для обозначения сути и смыслов наставничества. Однако дополнительно были обозначены и другие, важные для наставников смыслы их диалога с молодыми учителями. В частности, наибольшее число выборов получили метафоры: «подарить крылья» (36%), «обретение спутников» (26%), «обретение нового дыхания (26%).

Отвечая на вопрос анкеты о стиле взаимодействия с молодыми специалистами, которого опытные педагоги придерживаются в большей степени, 85% респондентов указали - равноправное партнерство, 65% - дружескую неформальную поддержку. Примерно треть респондентов выбрали адресную помощь (26%) и поддержку молодого специалиста со стороны группы наставников (26%). Иначе говоря, в сознании наставников присутствует вполне благополучная картина их взаимодействия с молодыми педагогами, хотя реальная образовательная практика, отраженная в анкетах и интервью самих молодых петербургских учителей демонстрирует приоритет традиционного стиля взаимодействия – ведущий и ведомый.

* 1. **Понимание опытными педагогами требований и ожиданий**

**от деятельности наставников, актуальные для них роли**

**и функции наставников**

Ролевой репертуар наставничества, предложенный для выбора респондентам, был максимально разнообразен, что отражает ожидания от эффективного наставничества со стороны самих молодых учителей. Рейтинг ролевых амплуа, в которых выступает наставник, показывает, как понимают сущность и стилевые характеристики наставничества опытные петербургские учителя:

- Советчик;

- Вдохновитель;

- Друг;

- Информатор;

- Проводник (сталкер);

- Защитник интересов (адвокат);

- Эксперт (аналитик);

- Психотерапевт;

- Просветитель;

- Тренер;

- Связной (координатор);

- Лидер.

Попытаемся интерпретировать этот рейтинг. Из 12 позиций первые 5 для респондентов заняли следующие. По мнению опытных учителей, главной задачей наставника становится оперативная помощь молодому учителю в качестве советчика-консультанта. Не меньшее значение придается им мотивации молодого учителя к профессиональной деятельности. Дружеская неформальная психологическая поддержка также составляет в их понимании предназначение наставника, поэтому неформальный характер наставничества понимается опытными учителями как необходимое условие его эффективности. Две следующие позиции «информатор» и «проводник» естественно указаны рядом, так как они представляют две грани общей задачи наставника познакомить молодого учителя с условиями существования в профессии. Середина рейтинга (позиции 6 - 9) менее понятны и вызывают меньшее согласие у респондентов. Опытные учителя начинают сомневаться, должны ли они защищать своего подопечного (защитник), например, перед руководством, коллегами или детьми, успокаивать его в случае неудач (психотерапевт), анализировать профессиональные действия во всем их многообразии (эксперт), выступать источником новых профессионально значимых знаний (просветитель). Наконец, респонденты совершенно не согласны брать на себя роль тренера и координатора деятельности молодого педагога (10-11 позиции). Тренер должен довести уровень деятельности воспитанника до уровня автоматических навыков (по аналогии со спортом), что требует от наставника систематической и детальной, скурпулезной работы по его сопровождению. Роль координатора предполагает большую организационную работу наставника по выстраиванию взаимодействия молодого учителя со школьным окружением. И т, и другая область требуют значительных трудозатрат и не вызывают в опытных учителях энтузиазма. Отрицание же респондентами ролевого сценария «лидер» можно интерпретировать двояко: как дань моде, согласно которой, если наставник «лидер», то молодой педагог «ведомый», что не вписывается в популярную матрицу субъект-субъектности; как нежелание брать на себя столь большую ответственность и стремление остаться в поле четко ограниченных и понятных опытному учителю полномочий наставника.

В целом, если говорить о понимании наставниками ожиданий и требований, обращенных к ним, то считаем необходимым отметить следующее. Сложность основных моделей наставничества – в разнообразии ролевого репертуара, в необходимости соответствия наставника многочисленным требованиям и ожиданиям от него. По сути, он является руководителем для молодого специалиста, причем в качестве такого непосредственного руководителя ему приходится одновременно выступать для молодого учителя как минимум в трех ипостасях:

как андрагога, содействующего развитию профессиональной компетентности молодого специалиста, обретению им необходимого опыта, связанного с педагогической деятельностью;

как коуча, постоянно дающего молодому специалисту конструктивную, развивающую обратную связь относительно его профессиональной деятельности, содействующего планированию карьеры и реализации карьерного роста;

как ментора-наставника, помогающего в осознании и осмыслении сути профессионально-личностного развития, сообщающего о корпоративной этике, возможностях профессиональной самореализации молодого учителя.

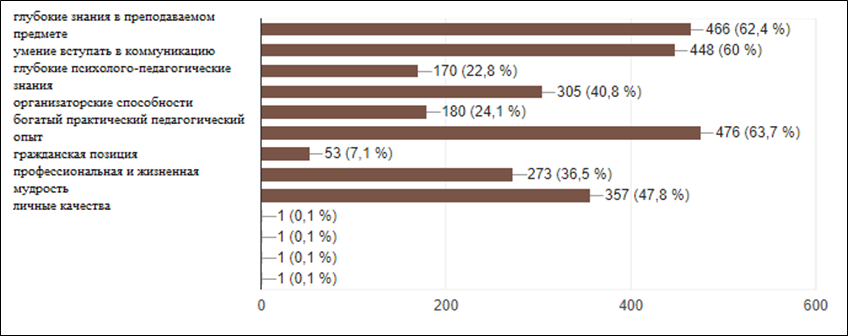
Судя по самоотчетам самих наставников, им бывает трудно совмещать даже эти три позиции (из-за нехватки времени, из-за трудностей при быстрой и постоянной смене позиций). Поэтому считаем возможным рекомендовать развести многочисленные роли и функции по нескольким педагогам-наставникам. Например, старший коллега (учитель того же предмета) помогает в овладении профессией на уровне мастерства. Завуч в большей степени может быть сориентирован на осуществлении функций коуча. А близкий по духу и значимый для молодого специалиста, зачастую, выбранный им коллега (не обязательно преподающий тот же предмет) сможет в большей степени помочь в решении задач ценностно-смысловой ориентации в профессиональном деле. Таким образом, у каждого из этой группы сопровождения будут свои задачи в плане адаптации, интеграции и последующей самоактуализации молодого специалиста. Конечно, с точки зрения организации, стимулирования и контроля процесса сопровождения, гораздо проще было бы иметь дело с наставником, способным выступать во всех ролях. Но таких «сверхлюдей» (как и учителей, способных сегодня реализовать весь энциклопедизм требований к педагогической профессии) к сожалению в реальности не бывает.

Рассуждая о качествах, которыми обязательно должен обладать наставник, участники опроса указали, прежде всего, на его богатый практический педагогический опыт (63,7%), глубокие знания предмета (62,4%), его умение вступать в коммуникацию (60%) и организаторские способности (40,8%):

**Обязательные качества наставника**

**по мнению опытных петербургских учителей**

Рисунок 1



Попытаемся интерпретировать эти результаты. То, что опытные педагоги поставят практический педагогический опыт наставника в качестве главного его ресурса, следовало ожидать. Ожидаема была их предметная ориентация, так как именно на высокой результативности преподаваемого предмета и зиждется весь опыт, который для опытного учителя столь ценен. Трудно восприниматься хорошим учителем, если плохо преподаешь (а, значит, знаешь преподаваемый предмет). Иными словами, для опытных учителей даже не может возникнуть крамольная мысль о том, что наставник может преподавать другой предмет, нежели сопровождаемый молодой учитель. Способность наставника коммуницировать с молодым учителем также была ожидаема: сложно представить эффективным наставником человека, у которого не выстраиваются отношения с его подопечными. Смущает только последняя позиция, согласно которой наставник обязательно должен быть хорошим организатором. Если традиционное, привычное наставничество у нас индивидуализировано, то зачем придавать столько внимания организаторским способностям наставника, кого ему придется организовывать – подопечного, самого себя, коллег и администрацию для помощи молодому учителю? Возможно, бессознательно, респонденты ощущают, что в перспективе наставничество будет усложняться и поэтому будет сопряжено с увеличением организационных связей. Но это лишь гипотеза, которая требует дальнейших исследований.

Стоит обратить внимание на тот факт, молодые специалисты, отвечая на этот вопрос, также обозначили, что наряду с глубокими знаниями и опытом, для них важно умение наставника вступать в коммуникацию и его личные качества. Список качеств «идеального наставника», по мнению молодых педагогов, выглядит следующим образом:

Идеальный наставник – это Учитель.

Человек, который является для вас примером.

Открытый человек, который верит в ваш потенциал, который может помочь определить свою цель и разработать план для ее достижения.

Человек, который является успешным в ваших глазах.

Человек, каким вы сами хотели бы однажды стать.

Человек, готовый не только учить, но и учиться у вас.

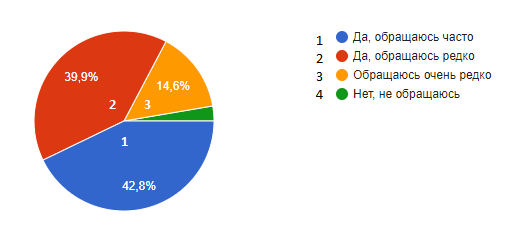
Наставник – человек, с которым приятно быть вместе, который будет рад помочь вам добиться успеха в жизни, который верит в вас и хочет видеть вас преуспевающим.

(из интервью петербургских молодых учителей)

В освоении профессиональной деятельности и профессиональных отношений молодой педагог обращается к профессиональному окружению. Напомним, что ответы молодых учителей на вопрос о частоте обращения за помощью к коллегам, распределились следующим образом:

**Частота обращений молодых петербургских учителей за помощью к более опытным коллегам**

Рисунок 2



Отметим, что только около половины респондентов регулярно обращается за такой помощью. Результаты интервью с молодыми учителями, указывают на то, что взаимодействие с наставником все-таки осознается начинающими педагогами как объективно необходимый этап их профессионального становления.

Опыт взаимодействия с наставником (положительный или отрицательный) имеют большинство (82%) опрошенных молодых специалистов. Часть испытуемых (12%), не имевших такого опыта, указывают на существовавшую потребность в общении с наставником, которая была не реализована в силу разных обстоятельств. Только 6% опрошенных считает, что возникающие трудности молодые специалисты должны решать самостоятельно.

С учетом необходимости разрешения проблем на стартовом этапе самостоятельной профессиональной деятельности иерархия функций наставника, по мнению молодых учителей, выглядит следующим образом: возможность посоветоваться (41,8%); возможность посмотреть опыт (40,4%); непосредственное обучение (15,9%).

Повышенное внимание молодых специалистов к советам наставников и особенно к демонстрации их опыта можно интерпретировать как неплохую осознание молодыми учителями именно дефицита практических умений применения полученных знанийв своей профессиональной деятельности. Молодым учителям от наставника прежде всего, необходима обратная связь в режиме быстрого реагирования на ситуации, возникающие в их профессиональной деятельности и демонстрация наглядных образцов для подражания и творческого развития. Желание же продолжить слушать лекции у молодых учителей минимально. Таким образом, иерархия главных задач наставника в мнении опытных петербургских учителей не совпадает с аналогичными предпочтениями учителей молодых. Для опытных учителей в наставнике важнее всего способность оперативно советовать (консультировать), мотивировать к профессиональной деятельности (видимо, молодые учителя такого дефицита не ощущают), оказывать дружескую поддержку (видимо, у молодых учителей друзей также хватает) и познакомить с реальным школьным миром (в который молодой педагог и так уже погружен). Напомним, что именно демонстрация профессиональных образцов становится главным камнем преткновения, отличающим понимание эффективного наставничества у молодых и опытных петербургских учителей.

* 1. **Критерии эффективного наставничества**

Темой этого подраздела является ответ на вопрос: как определить эффективность наставничества в образовательной организации? Анализ исследований и практик наставничества в образовании показал, что в этой сфере, по сути, отсутствуют продуктивные решения и примеры оценивания эффективности наставничества. Многие образовательные организации, хотя и используют наставничество для развития молодых учителей, не имеют чётких критериев для проведения оценки его эффективности, а без этого нельзя составить полное представление об успешности наставничества и понять, насколько оно полезно для конкретной образовательной организации и конкретного молодого учителя. Однако, исследовательские и практические попытки решения проблемы оценивания качества наставничества достаточно активно предпринимаются в сфере бизнеса. Представляется, что на основе интерпретации сделанных наработок в этих сферах есть возможность проецирования идей и для наставничества в системе общего образования.

Для определения качества наставничества выделяют ряд особенностей, которые напрямую влияют на его эффективность. К этим особенностям относят[[1]](#footnote-1):

1. Степень достижения цели наставничества – главный критерий его эффективности. Цель должна быть ясной, чётко сформулированной по срокам и конкретным количественным или качественным показателям.

2. Объектом оценки выступает не только молодой учитель и его навыки, но и сам наставник. Оцениваться они могут по разным критериям и разными способами.

3. Наставничество как образовательный институт влияет на всю систему управления персоналом. В связи с этим, при оценке эффективности наставничества, надо обратить внимание на изменения в управленческой среде, понять какие положительные и отрицательные явления возникли.

4. Наставничество часто регламентировано заранее определённым планом, следовательно, оценка эффективности должна осуществляться не только в целом, по конечным результатам, но и поэтапно.

Исследователями качества наставничества отмечается, что эти особенности надо учитывать для определения его эффективности в любой организации: коммерческой, общественной или государственной. Таким образом, для оценки эффективности наставничества могут быть использованы только те методы, которые отражают его характерные особенности. К таким методам относят[[2]](#footnote-2):

− ROI (return on investment) – возврат от инвестиций;

− ROE (return on expectation) – возврат от ожиданий;

− Метод рейтинговых шкал поведенческих установок (BARS);

− Модель Дональда Кирпатрика.

Каждый из этих методов имеет свои сильные стороны и каждый из них может быть использован для оценки наставничества, при том, что существуют и определенные ограничения для их применения.

Методом, позволяющим адекватно и разносторонне оценить эффективность наставничества, называют модель Дональда Кирпатрика. Он предложил оценивать наставничество по четырём уровням:

1. Оценка эмоциональной удовлетворённости наставляемого (Reaction).

2. Оценка полученных знаний (или оценка изменений уровня знаний) (Learning).

3. Оценка изменения поведения (Behavior);

4. Оценка результатов для компании (Results).

Если говорить о системе общего образования, то основываясь на модели Кирпатрика, можно предложить следующие критерии оценивания системы наставничества:

– ***достижение целей системы наставничества*** – предполагает соотнесение и сравнение целей развития образовательной организации с целями внедрения системы наставничества и полученными от него результатами;

– мнение всех участников системы – помогает анкетирование всех участников системы. Получив данные от молодых учителей, наставников и руководителей, проведя анализ документов, можно сравнить полученные результаты с ожидаемыми;

– достижение наставляемыми необходимой результативности – для оценки по этому критерию важна статистика по средним срокам достижения молодыми учителями обозначенных результатов до работы с наставником и полученными результатами по завершении этой работы;

– поведенческие изменения – результаты сравниваются с желаемыми показателями корпоративной и педагогической культуры, принятыми в образовательной организации. Важно оценивать изменения в поведении не только молодых учителей, но и их наставников (если они проходили специальную программу обучения, то требуется оценить и степень ее эффективности, так как она является частью системы наставничества);

– определение преимуществ – предполагает определение того, что получает образовательная организация в результате использования наставничества. Для определения преимуществ важно вернуться целям развития организации (например, одной из целей внедрения наставничества было уменьшение текучести персонала и т.д.). Если процедура выявления преимуществ не согласуется с заявленными целями, то либо это связано с плохой организацией наставничества, либо с другими организационными элементами. В любом случае данный критерий побуждает задуматься о целесообразности наставничества в том виде, в котором оно существует на данный момент времени.

Анализ разнообразия существующих в мире концепций и практик наставничества позволил выделить следующие его виды, типы и модели.

Можно говорить о выделении двух основных видов наставничества, которые условно мы назвали «формализованное наставничество» и «неформализованное наставничество».

**Формализованное наставничество** характеризуется поддержкой наставничества руководством школы, что выражается принятием положения о наставничестве, разработкой системы мотивации наставников, возможно составление письменного договора между тремя сторонами (наставником, молодым учителем и образовательной организацией), где оговариваются обязанности всех сторон договора. Для молодого учителя, таким образом, появляется важное мотивирующее обязательство собственного профессионального развития, важное не только для него самого, но и соответствующее целям развития всей школы.

**Неформализованное наставничество** характеризуется возможностью выбора молодым учителем наставников по их личностным и профессиональным качествам. Взаимодействие строится на основе интересов и потребностей наставляемого и доброй воли наставника. Помощь может осуществляться на основе устной договоренности, стороны не связаны практически никакими условиями, такая помощь ориентирована лишь на формирование позитивных взаимоотношений.

Для выделения основных типов наставничества необходимо обратится к проблемам молодых специалистов, так как типология наставничества, как правило, является реакцией на определенные группы этих проблем. Основой для выявления проблемного поля молодых учителей стали их ответы в ходе анкетирования и проведения с ними интервью. В результате были выделены три группы проблем, с которыми сталкиваются молодые учителя, начиная свою профессиональную деятельность в школе.

Первая группа проблем связана с трудностями объяснения содержания предмета и организацией учебно-познавательной деятельности учащихся. Вторая группа объединяет трудности социально-психологического характера, которые связаны с проблемами вхождения в сложившийся педагогический коллектив. Третья группа проблем связана с ощущением затруднений в карьерном росте (например, не таком быстром, как хотелось бы), с реализацией совершенно незнакомым для молодого специалиста, функций и видов деятельности.

Сопоставление групп проблем молодых учителей с существующими примерами практик наставничества позволяет зафиксировать три типа наставничества: квалификационный, социальный и корпоративный типы.

**Квалификационный тип наставничества.** Данный тип характеризуется реализацией наставником таких ролевых функций, как методист, инструктор, ментор. Он объясняет, как действовать, показывает возможные варианты действий с необходимыми комментариями, корректирует усилия наставляемого, указывает на выявленные ошибки и их причины, оценивает, сообщает дополнительную профессионально значимую информацию. Наставник также знакомит подопечного с тем функционалом, который необходимо выполнять, в частности с документацией, с которую необходимо работать (журналы, инструкции, отчеты и т. п.). Задача молодого учителя в этом случае – четко следовать инструкции и выполнять требования, качественно воспроизводить показанные профессиональные действия.

**Социальный тип наставничества.** Характеризуется реализацией наставником таких ролевых функций, как медиатор, консультант, психолог, защитник. В этом случае он – тот, кто помогает разрешать проблемы вхождения в коллектив образовательной организации, преодолевать коммуникативные барьеры, налаживать взаимопонимание.

**Корпоративный тип наставничества.** Здесь важно отметить, что наставником может выступать как единичный, так и коллективный субъект. Данный тип характеризуется реализацией наставником ролевых функций тьютора, тренера, фасилитатора, консультанта, координатора, андрагога, навигатора. Ключевая задача наставника – партнерская помощь и деятельностное сопровождение молодого учителя в открытии им своего личностного смысла профессии, самоопределении, выстраивании профессионально-карьерной траектории. Наставник подсказывает в выборе курсов повышения квалификации, помогает при участии в профессиональных конкурсах и проектах, в целом при осуществлении молодым учителем любых новых для него видов профессиональной деятельности. Молодой учитель находится в позиции активного и значимого участника основной, инновационной и общественной деятельности школы.

**Взаимосвязь видов и типов наставничества**

Рисунок 3

|  |  |
| --- | --- |
| **Формализованное наставничество**  Квалификационный тип  Корпоративный тип | **Неформализованное наставничество**  Социальный тип |

Таким образом,предложенные критерии оценки эффективности наставничества позволяют образовательной организации самостоятельно выбирать те показатели, которые являются для неё приоритетными. Возможность самостоятельно выбирать такие показатели и подстраивать их под меняющиеся условия работы, предполагает их использование в образовательных организациях любого типа и масштаба. Выделенные критерии могут претендовать на универсальность, что особенно важно при наличии и реализации разнообразия видов и типов наставничества.

Для реализации наставничества как способа сопровождения молодого учителя при вхождении в профессию и разностороннего её освоения, необходима соорганизация разных вариантов наставничества и реализация разных его типов в зависимости от имеющихся затруднений и потребностей молодого специалиста и возможностей школы, района, города.

**3.6.Проблемы и риски наставничества, возможности их разрешения**

В качестве основных рисков опытные петербургские педагоги примерно в равном отношении (порядка 50% от общего числа респондентов) назвали – формальный подход в управлении наставничеством, собственное профессиональное выгорание и перегрузку самих наставников, отсутствие реального материального стимулирования наставничества. Только 28% опрошенных отметили, что имеется некоторое материальное поощрение со стороны школьной администрации их наставнической деятельности.

Изучение теоретических работ по проблемам наставничества позволило зафиксировать, что при внедрении системы наставничества неизбежно возникает ряд проблем, которые следует учесть еще на этапе разработки системы. От того, насколько внимательно специалисты управления образованием отнесутся к этой подготовительной работе, зависит успех наставничества. В частности, особое внимание предлагается обратить на следующие проблемы:

1. **Неподготовленность самих наставников.** Успех работы по сопровождению молодых учителей с применением системы наставничества серьезным образом зависит от опыта и квалификации наставников. Когда отсутствуют специальные мероприятия по подготовке и развитию навыков наставников, весьма вероятными становятся печальные следствия: наставляемые могут оцениваться некорректно, обратная связь от наставников быть формальной, что может демотивировать и дезориентировать молодых специалистов.

Рассматривая проблему подготовки наставников, мы обратились к анализу пять целевых программ дополнительного образования, разработанных в пяти ИМЦ Петербурга (Фрунзенский, Адмиралтейский, Колпинский, Красносельский, Пушкинский районы). Программы, которыми мы располагаем на данный момент, разработаны именно в ИМЦ, хотя в некоторых редких школах, где работает достаточно большое количество молодых учителей (более 10 человек), судя по отчетам завучей, также имеются программы внутрифирменной подготовки наставников.

Несмотря на актуальность данного вопроса, программы, способствующие эффективной подготовке наставников, имеются лишь в единичных вариантах. Это подчеркивает значимость разработок программ, несущих в себе потенциал неформального и информального подходов в этой сфере, как наиболее продуктивных. При этом, важно отметить не только наличие собственно теоретической основы наставничества в виде специальной программы, но и ее адекватную практическую реализацию.

В каждой из представленных на данный момент программ, имеющих общее название: «Подготовка наставников по работе с молодыми специалистами для образовательных организаций», так или иначе подчеркивается, что современные условия развития образования требуют модернизации системы деятельности наставников, способных оказать реальную эффективную помощь молодым учителям в профессиональной адаптации и последующем их личностно-профессиональном становлении. Продолжительность программ разнится от 36 до 108 часов, что связано с разным объемом лекционных, практических занятий и часов на дистанционное обучение.

Большинство программ свои цели определяют очень похожим образом: формирование компетентности педагогов-наставников в определении содержания и технологий деятельности по сопровождению молодых специалистов с учетом новых требований к учебному процессу в условиях Национальной системы учительского роста (НСУР). Среди решаемых программами задач, их авторы называют:

- формирование у педагогов-наставников основ андрагогических знаний*;*

- изучение ключевых элементов социально-психологического портрета поколения молодых педагогов;

- овладение содержанием новых требований к учебному процессу в условиях НСУР;

- развитие умений по организации профессиональной деятельности.

Программы представляют развернутую картину действий по разносторонней помощи молодым специалистам, прежде всего, в вопросах адаптации к профессии. Содержание программ, отраженное в их учебно-тематических планах, достаточно логично структурировано п основным модулям. Начинаются программы с общего обзора истории развития и института наставничества в России и за рубежом. На основе понимания и принятия того, что наставник передает не только личный опыт, но и традиции, культуру профессии, специально выделен в программах блок«Образ петербургского учителя». Далее следует переход к образу наставника, его личностному профилю, компетентностной модели, ценностям и смыслам деятельности.

В программах подготовки наставников, как правило, выделены приоритеты взаимодействия с молодыми специалистами, оформившиеся в основные блоки: диагностико-консультативный, собственно развивающий и социально-педагогический. Сделаны попытки систематизации разнообразной информации из различных сфер, определены этапы работы с молодыми учителями. Программы включают темы по организации взаимодействия молодых учителей не только с учениками, но и с их родителями, школьной администрацией.

Заслуживает внимания включение в программы таких тем, как продуктивная коммуникация в качестве ресурса эффективного наставничества, командообразование как необходимый инструмент для лидера-наставника, обучающееся сообщество как ресурс развития молодых учителей. Предусмотрены дискуссии о том, каких правил нужно придерживаться наставникам и их подопечным, чтоб построить и укрепить взаимное доверие, о ценностях развития человека и этике наставничества.

Поскольку сегодня подчеркивается мысль о том, что для реализации опытным учителем себя в качестве наставника, ему необходимо вернуться из стадии бессознательной компетентности в стадию осознанной компетентности, особое внимание в программах подготовки наставников уделено рефлексивным технологиям. В программах предусмотрено овладение наставниками и интерактивными формами, которые помогут:

- в совместной разработке с молодым специалистом плана профессионального становления (проектирование программы самообразования) с учетом уровня его интеллектуального-личностного развития, педагогической, методической и профессиональной подготовки по предмету.

- в проведении анализа деятельности молодого специалиста, выявлении и совместной корректировке допущенных ошибок;

- в подведении итогов профессиональной адаптации молодого специалиста, составлении отчета по итогам наставничества с заключением о результатах прохождения адаптации, с предложениями по дальнейшему профессиональному становлению молодого специалиста.

Информация об инновационных идеях в наставничестве убеждает в важности получения участниками программ опыта проектирования разных моделей сопровождения молодых специалистов в зависимости от вариантов затруднений, с которыми те сталкиваются на старте своей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день представленные ИМЦ программы являются основными для подготовки наставников. Безусловно возможен синтез элементов этих программ, в зависимости от опыта реализующих и участвующих в них, от особенностей индивидуального стиля преподавания и обучения, этапа образовательного процесса. В представленных программах есть общие, частные и специфические признаки. Их единство определяется общей целевой направленностью подготовки эффективных наставников – мастеров дела сопровождения. Единство присутствует и в задачах процесса подготовки, хотя иногда и по-разному сформулированных. Принципиальное отличие программ заключается в подходах и организации самого процесса подготовки с разной степенью акцентирования в этой подготовке формального, неформального и информального образования.

Пока мы имеем лишь небольшое число программ. Хочется верить, что основы их проектирования, заложенные при реализации первой программы, проведенной кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО в 2017 году (см. Приложение), позволят каждому ИМЦ в перспективе иметь собственную версию программы. Ту версию, в которой отразится специфическая ситуация с молодыми учителями и их сопровождением в каждом районе города, где имеются свой опыт и традиции работы с ними. Открытым остается управленческий вопрос о подготовке наставников на базе каждого ИМЦ или проводить такую работу централизованно в СПб АППО, что зависит от масштабов наставничества, определяемого числом молодых петербургских педагогов, нуждающихся в сопровождении.

Какие же потенциальные и уже имеющиеся риски сопутствуют наставничеству? Первый из них – **риск формализации наставничества.** Отсутствие документов, регламентирующих работу наставников и их подопечных, недостаточное внимание со стороны администрации школ к этому вопросу, приводят к возникновению непонимания и формальному выполнению наставникам своих задач. Как результат – неопределенность прав, обязанностей и меры ответственности наставников, размытые задачи для молодых учителей, отсутствие четкой ответственности образовательной организации перед наставниками. Участники перестают видеть смысл этой деятельности.

Во всех образовательных учреждениях сегодня можно найти типовое Положение о наставничестве. По результатам ознакомления с разными вариантами таких Положений приходится признать их крайне формализованный характер, и, при этом, перегруженность излишними детальными описаниями действий наставника.

В качестве рекомендации необходимо отметить следующее, что в школьных Положениях о наставничестве необходимо описать:

- ответственность всех сторон (администрации, методических объединений, педагогов, самого наставника) по отношению к молодому сотруднику;

- процедуру стимулирования наставника;

- процедуру оценивания и критерии эффективности деятельности наставника.

Детальное описание его обязанностей необходимо, поскольку наставнику важно четко представлять, что от него требуется, по каким критериям он будет оценен и за что получит вознаграждение. Это можно реализовать в специальной памятке наставника, где можно подробно описать, что именно и в какие сроки наставнику надлежит выполнить вместе с молодым специалистом.

##### **По данным проведенного опроса опытных петербургских педагогов можно выделить следующие наиболее предпочтительные в их понимании варианты материального стимулирования наставников:**

* + единовременная выплата материального вознаграждения (размер определяется в процентном отношении к должностному окладу за каждого подопечного, например, после прохождения молодым специалистом аттестации);
  + регулярные доплаты в течение всего периода наставничества в оговоренном размере также как процент к должностному окладу;
  + ежеквартальные и годовые премии, в случае достижения подопечным молодым специалистом планируемых показателей или по результатам успешного прохождения им испытательного срока.

**В качестве вариантов нематериальных стимулов респонденты назвали:**

* + публичное признание значимости работы наставников для образовательного учреждения, повышение их авторитета в коллективе;
  + включение лучших наставников в кадровый резерв школы на замещение руководящих должностей;
  + повышение статуса педагога-наставника в текущей должности;
  + предоставление наставникам возможности участвовать в разработке решений, касающихся перспектив развития ОУ;
  + создание условий для максимальной профессиональной самореализации;
  + разработка и применение разнообразных знаков отличия, придающих наставникам особый статус в школе (значки, шарфы, грамоты и т.п.);
  + организация конкурсного движения на определение лучшего наставника;
  + вручение памятных подарков по итогам года на педагогических советах;
  + организация и проведение курсов подготовки и повышения квалификации для наставников;
  + размещение информации о наставниках и достижениях их подопечных на официальных образовательных сайтах;
  + предоставление дополнительных дней к отпуску;
  + расширение социального пакета;
  + предоставление приоритетного права пользования различными учебными аудиториями для решения задач сопровождения и помощи молодым педагогам.

В подавляющем большинстве ответов респондентов указывается, что лучшим мотивирующим фактором является создание такой корпоративной культуры, в которой наставничество воспринимается сотрудниками как почетная миссия, а не как обременительная повинность.

Вторым риском является **бессистемное внедрение наставничества, которое** влечет формальный подходсо стороны всехучастников процесса. Когда система наставничества не увязана с целями развития образовательной организации, она не может эффективно работать, поскольку не понятно ее значение ни для школы в целом, ни конкретно для каждого участника. В итоге наставничество может развивать одни навыки, корпоративное обучение работать по своей системе, а аттестация представлять третий, совершенно отдельный процесс.

На открытый вопрос анкеты «Что надо изменить в существующей системе наставничества?», ответ дали 276 участников опроса из 437. При этом, отметили, что менять ничего не надо или затруднились ответить только 46 респондентов. 27 акцентировали важность сокращения формализма, еще 31 указали на обязательную оплату усилий наставников, 13 отмечали важность организации систематической, специальной подготовки наставников, 13 подчеркнули, что для нормального наставничества нужно выделять наставнику дополнительное свободное время и сокращать его учебную нагрузку. Еще 4 отметили важность обмена опытом и создания сообщества наставников, 3 - необходимость публичного признания заслуг наставников, 3 - необходимость ввести особую штатную единицу – наставник-методист.

Третьим риском является **директивное введение наставничества.**Участники могут несколько месяцев работать на волне энтузиазма, но затем перестают уделять наставничеству должное внимание. Это происходит из-за отсутствия адекватных систем мотивации, контроля результатов, достаточного информирования с постановкой целей и задач вводимой системы для всех ее участников. В результате наблюдается спад энтузиазма, отсутствие интереса, сопротивление, избегание.

Таким образом, для минимизации проблем наставничества, важно, чтобы сама эта система строилась как организация взаимодействия и взаимной ответственности всех участников процесса – школьной администрации, молодых специалистов и наставников. Тщательное планирование и подготовка среды образовательной организации для её внедрения является необходимым условием успешной реализации системы наставничества.

Подведем итоги.Для реализации наставничества как деятельностного сопровождения процесса не только адаптации к профессии, но непременно интеграции в профессию, ее освоения на уровне мастерства и авторства, необходима сочетание (комплексное применение) различных моделей совместной деятельности наставника и молодого специалиста, а также реализация разных типов наставничества.

В основание наставничества должна быть положена идея открытого профессионализма (термин С. И. Поздеевой), когда молодого специалиста не столько «подгоняют» под некую норму (образец) с фиксированным набором профессиональных умений и качеств, сколько дают ему возможность влиять на процесс профессионального роста ради развития своей образовательной организации. Задача наставников в этом случае будет состоять не в том, чтобы молодой педагог приблизился к какой-то профессиональной норме в виде списка умений и компетенций (чем больше – тем лучше). Важно, чтобы молодой учитель постепенно обретал те личностно-профессиональные качества, которые не только значимы для педагогической профессии, но и отражают его индивидуальные стремления (например, быть более открытым, контактным, научиться проектировать свой профессиональный рост). Такой модели соответствует и особый тип наставника – наставник-навигатор, задача которого – помочь молодому специалисту открыть свой личностный смысл в профессии, самоопределиться, спроектировать свою профессионально-карьерную траекторию. Наставник-навигатор действует в режиме профессионально-личностного диалога с молодым специалистом, способствует его самопониманию, самоопределению и последующей самоактуализации. Наставник может выступить организатором для молодого учителя разных видов новых практик (социальная, экологическая, образовательная, инновационная), в том числе, пробы и как наставника в обучении другого вновь пришедшего молодого специалиста. Важно, что наставник-навигатор выбирается молодым специалистом самостоятельно, исходя их собственных интересов и замыслов; таких выбранных наставников может быть не один, а несколько.

На нынешнем этапе развития системы образования для молодых специалистов необходимы разные модели взаимодействия с наставником и разные типы наставников. Только наставник-методист, к которому мы привыкли, не в состоянии решить все задачи, связанные с просвещением, воспитанием и развитием молодых специалистов. Кроме того, и один наставник (один человек) также не сможет этого сделать: каждый наставник (тип наставника) «хорош» в определенной сфере деятельности и в соответствии с определенными задачами молодых педагогов. Именно соорганизация и взаимодополнительность разных наставников и разных моделей совместной деятельности наставника и молодого специалиста, смогут помочь не только закрепиться молодым учителям в профессии, но и освоить ее, а также обрести в ней свои личностные смыслы.

Наставничество пойдет эффективнее, когда этот процесс будет управляться, ему будет задано определенное направление, значимое для конкретной школы, созданы программа подготовки наставников и поддерживающие наставничество условия, которая не будет ограничивать наставников и их подопечных молодых педагогов в их взаимодействии.

**Использованные источники**

1 - Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Методический инструментарий по применению наставничества на государственной гражданской службе. М., 2013. С. 5, 13.

2 - Теплов А.О. Методы оценки эффективности наставничества Государственное управление. Электронный вестник Выпуск № 28. Сентябрь 2011 г.

3 - Воротынцева Т., Неделина Е. Строим систему обучения персонала. Практическое руководство для специалиста по обучению. СПб., 2008. С. 91.

**3.7.Менторинг: система сопровождения начинающих учителей в Австрии**

Введение

Внимание к проблемам современных молодых учителей России, понимание необходимости их профессионального и личностного сопровождения, требует изучения зарубежного опыта такой работы. В рамках совместного проекта Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования и Педагогического института Нижней Австрии (самой большой федеральной земли этой страны), осуществляющего научное руководство таким сопровождением, в 2017 – 2018 годах был проведен ряд российско-австрийских семинаров, позволивших обменяться опытом по этим вопросам. Характеристика австрийской системы сопровождения молодых учителей представляется вниманию читателя.

Наиболее очевидными для австрийских коллег отличиями петербургской системы сопровождения молодых педагогов стали:

- большие масштабы школ Петербурга (число учеников, учителей), что вполне объяснимо, учитывая исторически сложившуюся в Австрии автономию начальной, основной и старшей школьной ступеней, представляющих самостоятельные учебные заведения. Обычная австрийская школа – это 200 – 300 детей, 25 – 30 учителей, из которых примерно пятая часть – молодые специалисты;

- недостаточное представление в петербургских школах учителей-мужчин;

- огромное внимание, которое уделяется в России конкурсному учительскому движению, чего совершенно нет в Австрии, где начинающий и опытный педагог обладают примерно равной заработной платой и социальным пакетом;

- преимущественное внимание российской стороны к технологической, узкоспециализированной (преодоление отдельных профессиональных дефицитов) стороне сопровождения и недостаточное внимание к психологической, личностной поддержке молодых специалистов;

- излишние, по мнению австрийских коллег, сложность и многообразие представленных российской стороной моделей сопровождения молодых учителей.

Начинающий австрийский школьный педагог

Система сопровождения молодых учителей Австрии отличается от аналогичной российской системы рядом особенностей, не учитывать которые нельзя, если сравнивать и планировать использовать имеющийся опыт. В Австрии в категорию «молодой учитель» включают выпускников педагогических вузов – будущих педагогов начальных и основных австрийских школ, выпускников австрийских университетов, имеющих право преподавать в полных средних школах (их соотношение определяется примерно как 70:30) и небольшое число специалистов, имеющих высшее непедагогическое образование, которые хотят стать учителями. Таким образом, не просто молодой по возрасту, а неопытный, начинающий учитель включается в эту категорию.

В процессе базовой профессиональной подготовки будущих австрийских учителей обращают особое внимание на их риторические, спортивные и творческие компетенции, вообще на педагогическую технику как гарантию будущей профессиональной пригодности, а не только на результаты академической успеваемости. Постоянным в течение курса является настройка на педагогическую профессию, что обеспечивает высокое сохранение в ней пришедших работать учителей (95%). Содержание педагогического образования в педагогических институтах Австрии (подготовка учителей начальной и основной школ, которые в Австрии представляют самостоятельные учебные заведения) по числу учебных часов демонстрирует равноправие общепедагогического, предметного и практического блоков. Этим они отличаются от университетов, где ведется усиленная предметная подготовка к преподаванию будущим учителем двух учебных дисциплин в старшей школе, поэтому общепедагогическая (но не практическая) подготовка представлена слабее.

Молодые педагоги в Австрии распределяются по месту будущей работы централизованно, поэтому они социально хорошо защищены, не взять их на работу или уволить за профессиональную непригодность очень трудно (можно лишь не возобновить с ними ежегодный контракт). Поэтому столь большое внимание уделяется их сопровождению, чего нельзя сказать о российских реалиях, когда от симпатий и антипатий директора школы профессиональная судьба молодого педагога зависит гораздо больше. В обязанности австрийского директора школы входит подбор каждому молодому специалисту одного или нескольких менторов (в зависимости от вида школы).

Во время учебы в вузе будущий учитель уже фактически работает в школе (не получая зарплату, а только студенческую стипендию) и поэтому достаточно хорошо представляет себе типичные реалии австрийской системы школьного образования и планирует собственную профессиональную карьеру. Также в Австрии распространена практика совместительства студентов педагогических вузов в качестве школьных учителей, правда, с четким должностным ограничением их функционала до получения диплома и прохождения референдариума.

Австрийский школьный менторинг

Центральным звеном австрийской системы сопровождения молодых учителей является менторинг, лишь внешне представляющий аналог российского наставничества. Во время преддипломной практики будущего выпускника австрийских педагогических институтов и классических университетов сопровождают две группы менторов - педагоги школы (школьные менторы), в которой ему предстоит практиковаться, и преподаватели вуза (вузовские менторы), аналогичные российским вузовским кураторам студенческой практики. Вузами и местными органами управления образованием создаются специальные структуры, отвечающие за сопровождение молодых учителей.

С 2019 года в Австрии менторинг молодых педагогов станет окончательно обязательным для всех видов школ, поэтому сопровождение молодых учителей является серьезной и унифицированной для всей страны частью образовательной политики, когда каждой школе не надо разрабатывать «с нуля» свою уникальную систему сопровождения. Политики и управленцы рассчитываютобеспечить в 2020-е годы существенный приток молодых специалистов в школу, ясно понимая, что для этого надо сделать, не ограничиваясь только декларациями о том, как хорошо, чтобы молодых учителей стало в российской школе больше.

Для австрийских коллег важной представляется командная работа молодых и опытных педагогов, возможность взаимного обучения и профессионального сотворчества, а не подчеркивание профессиональной ущербности молодого специалиста, что свойственно индивидуальному, а не командному стилю педагогической деятельности.

Обязательной для всех начинающих работать учителей в Австрии является специальная программа обучения БЕСТ, позволяющая осуществлять диагностику трудностей, самоанализ, углублять отдельные предметные темы. Таким образом, сопровождение молодых учителей имеет в Австрии обязательный для них характер. В ходе обучения по этой программе начинающий учитель консультируется с менторами,обменивается мнениями с другими молодыми педагогами, проводит рефлексию своей работы, составляя ее портфолио, получает систематическую очную и дистанционную информационную поддержку (вебинары, специальные информационные чек-листы). Цель сопровождения – профессиональная идентификация молодым педагогом себя в профессии как адекватная и объективная самооценка своей профессиональной деятельности. Таким образом, главным в сопровождении для австрийских коллег становится стремление молодого учителя стать педагогом (профессиональная мотивация) и сопоставление такой мотивации со своими реальными возможностями и дефицитами, стремление их преодолеть.

Преддипломная педагогическая практика выпускников австрийских университетов продолжается в течение года. В школе, где она проходит, к нему прикрепляются два ментора по числу предметов будущего преподавания, которые не только отвечают за будущего учителя, помогая ему, но и решают его профессиональную судьбу. Без их положительного экспертного заключения стать учителем в Австрии невозможно, как и без публичной демонстрации своих профессиональных возможностей местному педагогическому сообществу в ходе референдариума (годичного испытательного срока работы уже после окончания вузовского курса). Студенту-стажеру не доверяют преподавание в самых младших и в выпускных классах, в остальном он выполняет обычные учительские функции за счет уроков из расписания классов ментора. Стажер общается с коллегами и родителями, ведет внеклассную работу с детьми, готовит методические разработки, замещает уроки, выставляет ученикам оценки за полугодия, наблюдает и анализирует в неделю от двух до пяти уроков менторов или других учителей по их согласию, обязательно посещает общепедагогические курсы в педагогическом институте о системе образования и дидактике. По итогам учебного года практики стажер-универсант должен дать шесть открытых уроков для местного педагогического сообщества (администрации школы, ее педагогов и педагогов других школ). Позитивным показателем является трудоустройство университетского выпускника именно в ту школу, где проходил практику, чем директора австрийских школ гордятся не меньше, чем российские директора – приходом работать в школу ее выпускников.

Ментор наблюдает за его работой, консультирует, знакомит со школой, оценивает стажера (готовит на него характеристику, от которой многое зависит). Он готовит для молодого педагога ознакомительную информацию на бумажных и электронных носителях, представляет его педагогическому совету, проводит экскурсию по школе, включает в работу учительских команд. И, конечно, посещает уроки стажера или молодого специалиста, а также дает ему возможность бывать на своих и организует посещение уроков других педагогов школы.

Школьные менторы не получают особую оплату за выполнение этой функции. Их мотивация связана с магистратурой, которую они могут закончить, чтобы их допустили к менторингу. В Австрии допускается совмещение школьного учительства и вузовского преподавания, но только при наличии магистерской степени, что делает более понятным стремление повысить свой профессиональный статус и социальные перспективы при серьезной подготовке в качестве ментора.

Чтобы стать ментором нужно либо пройти целевое годичное повышение квалификации, либо закончить трехлетний курс магистратуры, при этом, вторая группа менторов имеет серьезные преимущества в осуществлении этой деятельности (например, ментор, имеющий за плечами только год подготовки, может работать только со стажерами-практикантами, но не с уже работающими в школе начинающими учителями). Таким образом, кроме школьных и вузовских менторов, в Австрии существует их разделение по уровню подготовки к этой деятельности.

В курсах по подготовке менторов много элементов содержания, теоретическую часть которых надо осваивать дистанционно, но проводить экспериментальную их апробацию на своем рабочем месте и отчитываться по ней, что сложно представить в деятельности российского учительства. Для текущей учебы формируются группы из трех будущих менторов, в рамках которых идет обмен мнениями и взаимное обучение.

Программа магистерской подготовки менторов, как и их подготовка в рамках годичных курсов, включает единые тематические блоки: коммуникация, профессиональная рефлексия, технологии сопровождения (коучинга), конфликтология, дидактика. Австрийский менторинг включает не только методическую помощь, но и личностный пример, психологическую поддержку молодых учителей опытным педагогом, что также требует специальной подготовки. Чтобы попытаться стать ментором, необходимо иметь базовое педагогическое образование, не менее 5 лет учительского стажа, пройти собеседование, на котором представляют так называемые мотивационные письма по теме «Почему я хочу быть ментором», что позволяет отбирать из общего числа желающих только наиболее мотивированных.

Огромное значение придается в Австрии «онбоярдингу» (введению молодого учителя в должность, что в российской терминологии соответствует фазе профессиональной индукции первых месяцев работы). Этот период делится на фазы знакомства и приема на работу, подготовки к работе, «медового месяца» (метафора австрийских коллег) первых двух недель самостоятельного преподавания, фазу метаморфозы (до и после 6 и 12 месяцев работы). Под профессиональной интеграцией австрийские коллеги понимают ее предметную (специальные знания и дидактика), социальную (включение в трудовой коллектив) и корпоративно-культурную (ценности и правила учительской корпорации) составляющие. Субъектами, влияние которых учитывается в процессе интеграции, выступают школьная администрация, менторы, учительские группы и команды и весь коллектив в целом, друзья молодого учителя и даже его ученики.

Программа БЕСТ рассчитана на 72 часа (два 36-часовых кредита). Ее целью становится принятие молодым учителем миссии, профессиональной роли и социального статуса педагога, осознание необходимости овладения широким спектром профессиональных компетенций, составление рефлексивного портфолио, представляющего план профессионального роста и включающего пять эпик-доменов (направлений развития молодого специалиста). Характерно, что именно по этим пяти направлениям дают в дальнейшем характеристику (письменные протоколы) молодого специалиста его менторы.

Анкетирование молодых педагогов по результативности реализации программы БЕСТ показало, что программа хорошо себя зарекомендовала в осознании молодыми педагогами профессиональной миссии, в дифференцированном определении ими собственных профессиональных проблем и потенциала, в понимании и овладении функциями классного руководителя. Вхождению в педагогический коллектив школы, готовности работать в команде, сотрудничать программа готовит несколько слабее. Наименее ее потенциал проявляется в развитии способности молодого учителя критически анализировать и рефлексировать свою профессиональную деятельность.

Параллельно австрийские коллеги проводят исследования, как самих действующих менторов, так и руководителей школ, и преподавателей, которые ведут подготовку будущих менторов. Такие исследования будут проводиться в будущем в массовом порядке.

Австрийский школьный ментор готовится к этой деятельности по трем основным направлениям, среди которых: «вхождение в менторинг», связанное с расширением привычных профессиональных ролей и осознанием уровня связанных с этим профессиональных притязаний; так называемый «критический период», когда происходит осознание специфики менторинга как принципиально новой деятельности и подвергается критике собственный профессиональный опыт; обсуждение с руководством школы значения менторинга, формулирование его хода, требований и специфики этой работы.

Содержательно программа подготовки менторов включает три модуля: мотивационный (миссия ментора, профессиональная коммуникация с коллегами); технологический (коучинг, консультирование, формы демонстрации образцов профессиональной деятельности); проблемный (дидактические и методические характеристики разных групп молодых учителей).

Это позволяет сделать профессиональное развитие самого ментора важной составляющей такой работы, в ходе которой осуществляется диагностика его профессиональных дефицитов и формирование мотивации к профессиональному росту. Ментор участвует в построении программы собственной подготовки, определяется в возможных комфортных для него стилях менторинга, выстраивает стратегию включения своих подопечных в школьный педагогический коллектив.

Задачи ментора в Австрии разноплановы и включают информирование и консультирование; демонстрационные примеры деятельности в качестве тренера (коуча); осуществление мотивации к деятельности для начинающего педагога и партнерскую деятельность с ним ментора; выполнение контролирующей и критической функций со стороны ментора.

Проведенные в Австрии исследования показывают рейтинг значимости трех задач (стилей) менторинга. Гуманистическая задача (психологическая, дружеская, личностная поддержка ментором молодого педагога) имеет безусловный приоритет. Дидактическая задача (технико-предметно-методическая поддержка ментором молодого специалиста), то есть оказание практической помощи в работе по отношению к первой задаче вторична. Замыкает рейтинг, по мнению австрийских коллег, критико-конструктивная задача (ментор как консультант, доброжелательный критик, советчик). Остается отделить желаемое (изложенный выше рейтинг задач ментора) от реально существующих в его практике стилей осуществления австрийского менторинга.

Регулярно в Австрии проводятся исследования деятельности менторов (их интервьюирование, анализ мотивационных писем), которые позволяют понять мотивацию опытных педагогов, которые занимаются этой деятельностью. В основе таких исследований положена известная теория потребностей А.Маслоу, позволяющая определить преимущественно социально-статусный или профессионально-самореализационный мотивы участия австрийских учителей в работе в качестве менторов. Среди таких мотивов преимущественно представлены либо внутренние (профессиональное саморазвитие, радость от такой работы, альтруизм в отношении молодых педагогов) и внешние карьерные мотивы. Именно систематический характер исследования действующих менторов, анализ рефлексивных продуктов их работы, позволяют также выделить основные стили, в которых осуществляется менторинг в австрийских школах (поучение, надзирание, опека, руководство, партнерство).

Выводы

Подводя итоги, можно констатировать, что биологический возраст молодого учителя не рассматривается австрийскими коллегами как специфические преимущества и риски в профессии. Школьные менторы в Австрии работают с разными группами начинающих учителей (стаж до 2-3 лет, особо важен первый год). Среди этих групп:

- студенты-старшекурсники, которые по совместительству могут работать помощниками учителей в школах;

- студенты, проходящие в школе практику;

- выпускники, находящиеся на стажировке в школе (референариум), которые станут полноправными учителями только через год работы и по положительной характеристике их профессиональных возможностей ментора и директора школы и после прохождения обязательной программы повышения квалификации БЕСТ.

- учителя, переходящие после переподготовки работать в другой тип школы (например, из учителей народной школы – в учителя гимназии или современной средней школы);

- учителя, имеющие высшее профессиональное образование, но не имеющие образования педагогического, поэтому готовые преподавать в полной средней школе учебный предмет, но не полноценно подготовленные как педагоги.

В целом, можно выделить два направления австрийской системы менторинга начинающих педагогов: «Практикант» (студент, стажер, референдариат, аналогичный нашему собственно молодой специалист, возраст и стаж которого минимальны) и «Неопытный учитель», не имеющий педагогического образования.

В Австрии школа обязана работать с молодыми педагогами, директор и менторы жестко контролируются и постоянно отчитываются в муниципальные органы управления образованием по этому направлению. При отрицательной характеристике ментора и директора школы шансы начинающего учителя при педагогическом трудоустройстве будут минимальны в имеющихся условиях конкуренции на рынке педагогического труда. Иначе говоря, в руках менторов и школьных управленцев есть административный ресурс, позволяющий влиять на молодых педагогов. Кроме того, австрийские педагоги работают в школах командами и потому им важно, чтобы молодой педагог быстро и успешно в них влился. Поэтому педагогические команды (профсоюзы, муниципальные сообщества учителей, педагогические коллективы и их группы) имеют голос по вопросам приема референдиатов в учителя.

Менторов может быть двое – от педагогического вуза и от школы. Основное преимущество австрийской модели сопровождения заключается в том, что педагогический вуз продолжает сопровождать своего выпускника и при начале им работы, отвечает за него. Будущие менторы обязательно должны пройти соответствующую подготовку и допускаются к работе в этом качестве только при наличии соответствующего сертификата. В этом заключается принципиальное отличие от нашего формального назначения наставников из числа опытных учителей по принципу «Опытный учитель – готовый наставник».

Декларативность целей австрийской системы сопровождения молодых педагогов не должны скрывать его реального предназначения: скорейшая его интеграция в педагогический коллектив как способность эффективно работать в школьной команде и в местной учительской корпорации. Именно командность работы отличает австрийскую ситуацию сопровождения учительской молодежи от российской, где молодому учителю в основном предстоит работать индивидуально. В этом кроется «экзистенциальная» глубинная причина, не позволяющая решить принципиальные вопросы сопровождения молодых учителей в российских школах. Россия пока «мечется» между унифицированной системой сопровождения всех молодых учителей (наставничество) и предоставлением каждому из них индивидуального маршрута такого сопровождения (оба эти крайних варианта порочны), между технической, инструментальной, сугубо конкретной и узкой помощью начинающему учителю до предоставления ему возможностей профессионально-личностного роста как педагогической «звезды». Конкурсы среди молодых и опытных педагогов в России так популярны потому, что предоставляют конкурсантам возможности стремительного карьерного роста, а управленцам - демонстрацию эффективности своей работы, хотя для системы образования в целом ничего всерьез не меняется, например, от того, что именно петербуржец «победит на России». В контексте сравнения австрийской и российской систем сопровождения молодых педагогов это проблема социальных преимуществ или профессионального развития. Например, в Австрии, под социальной поддержкой учительской молодежи понимают их успешную психологическую интеграцию в коллектив, а не решение школой вопросов его зарплаты или жилья (этой проблемы в Австрии нет).

Наконец, принципиально внимание австрийских коллег к информационному сопровождению молодого педагога при начале деятельности, а также к обязательности проведения всех запланированных процедур сопровождения. В специальных австрийских чек-листах (информационная папка молодого педагога), есть вся необходимая информация – где, что и как делать, кто ему может помочь (вплоть до телефонов), образцы заполняемых документов. Алгоритмизировано первое собеседование молодого учителя с директором школы (не менее 30-40 минут, список обязательных вопросов) и, далее, все мероприятия по месяцам – кто и как в школе должен работать с молодым специалистом. Очевидно, что в российских условиях обилие написанных на ту же тему бумаг будет компенсироваться не слишком строгой обязательностью их исполнения.

Несколько слов необходимо сказать о роли австрийского школьного руководства в сопровождении молодых учителей. Директор австрийской школы принимает на работу того, кого ему распределили, особых возможностей для выбора у него нет, как и возможностей материального стимулирования молодого специалиста. Поэтому директору не остается ничего, кроме упования на эффективность системы менторинга и программы БЕСТ, которые во многом способны снять с директора ответственность за это направление деятельности. Поведение австрийского директора школы в ситуации приема молодого учителя на работу типично, в меньшей степени зависит от его индивидуальных предпочтений и впечатлений.

В целом, эффективность австрийской системы менторинга определяется достаточно привлекательными условиями этого вида профессиональной деятельности (качественной специальной подготовкой, карьерной и профессиональной заинтересованностью опытных педагогов в менторинге) и серьезным отношением к этой работе органов управления образованием и школьного руководства.

**Заключение**

Проведенное кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО исследование позволило смоделировать типологические портреты молодого и опытного петербургского учителя, а также представителя школьной администрации (как правило, завуча) и сравнить их ведущие характеристики. Тенденции, свойственные опытным учителям и школьным администраторам будет касаться только их отношения и оптимальных форм сопровождения молодых учителей. Линий сравнения, которые позволяют понять, что принципиально отличает и в чем схожи эти группы петербургского учительства, включают их социокультурные особенности, ведущие проблемы и затруднения профессиональной деятельности, понимание профессиональной миссии, готовность обучаться и совершенствоваться в профессии. Именно эти линии представляются принципиально важными для сравнения и прогнозирования потенциала и препятствий в организации эффективного взаимодействия молодых петербургских учителей и их более опытных коллег и руководителей.

Для начала обобщим основные характеристики типологических портретов трех указанных групп респондентов в виде тезисной таблицы:

Таблица

**Типологические характеристики групп респондентов – участников исследования**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Молодой учитель** | **Руководитель, администратор** | **Опытный учитель, наставник** |
| Молодость.  Педагогическое или непедагогическое образование, которое ценит высоко.  Провинциализм.  Случайный, осознанный или прагматический профессиональный выбор. Прагматическое восприятие учительской профессии.  СОШ или ШПУ спальных районов. Поиск зарплаты, совмещение.  Средняя оценка себя как учителя, видит значение практического опыта  Перспективы:  личная жизнь, значимые интересы, обретение смыслов работы.  Затруднения: - стрессоустойчивость и самоорганизованность, реализация ФГОС, недостаточная мотивация детей к учебе и их дисциплина.  неадекватность современных родителей, недостаточная современность учебного оборудования.  Возможные причины ухода: недостаточные условия (в т.ч. зарплата), конфликты и потеря смысла и творчества.  Важен первый год работы.  Поводы для раздражения: рутина, недостаток свободы, излишняя бюрократизация и неоплачиваемые обязанности.  Позитивы:  В целом работой удовлетворен. Профессиональные достижения внешние, смысловые и личностные.  Идеал учителя - строгость и любовь к детям.  Сопровождение.  Отношения с коллегами случайны, часто изолирован в коллективе.  Надеется только на себя, самообразование, либо на помощь коллег-наставников. Нуждается в советах и психологической поддержке, но не в контроле и оценке. От наставника ждет демонстрации образцов,  Наставник – личность, человек широкой культуры, успешный опытный предметник, желающий и умеющий быть наставником-другом.. | Зрелость. Педагогическое образование. Большой стаж учительства. СОШ спальных районов.  Мыслят как исполнители и опытные учителя, в категориях функционирования, а не развития школы. Молодые должны творчески выполнять рутинные обязанности и бесконфликтно взаимодействовать с детьми и родителями..  Молодой учитель – больше риск, чем ресурс развития школы (возможность ухода, повышенную конфликтность).  Готовность молодых работать средняя.  Основные дефициты молодых учителей: неготовностью работать с родителями и найти контакт с современными детьми.  Оптимальная система сопровождения: индивидуальное наставничество + разовое консультирование (завуча, директора, методического объединения, психолога). Показать образцы, проверить уровень уроков молодого специалиста, далее делегировать ответственность наставнику и районным ИМЦ.  Цель сопровождения – быстро сделать молодого учителя способным принять и исполнять текущие школьные задачи. Главное внимание к предметному и методическому сопровождению.  Требования к наставнику: показать образцы и далее консультировать. Профессионализм предметника, способность к коммуникации и ответственность. Нужно диагностировать готовность быть наставником. Половина считает, что наставников надо готовить в школе из числа опытных педагогов, половина – что никакая специальная подготовка не нужна, достаточно опыта и желания.  Не видит в молодом учителе ресурс развития школы, равноправного партнера. Проблема молодого учителя, что его не особенно-то в школе ждут, что он и ощущает. | Зрелость.  Педагогическое образование, которое уже не ценит сравнении со своим опытом.  Профессиональная состоятельность, уверенность.  Опыт «альтруистического» наставничества.  Мотивы наставничества: передача опыта (по аналогии научными школами), профессиональное «омоложение», рост своего авторитета.  Профессиональную готовность молодых оценивает как среднюю.  Проблемы молодых - в недостаточной зарплате, неготовности работать с родителями и детьми, неумением владеть дисциплиной и слабой дидактической подготовке.  Конфликта с молодыми не ощущает.  Качества наставника: богатый педагогический опыт предметника.  Специальной подготовки наставнику не надо, достаточно совета с другими наставниками.  Не отличает работу с детьми и молодыми учителями. Половина готова помогать только по запросу молодого учителя, другая считает, что сопровождать надо систематически.  Лишь немногие готовы показывать образцы профессионализма (отсутствие стимулов и неготовность оцениваться).  Не готов отвечать за отрицательные результаты работы молодого педагога. Цель - быстрое превращение молодого учителя в подобие наставника и видимые профессиональные достижения.  Менять действующее наставничество, за исключением материальных стимулов, не надо. |

Дальнейшее сравнение социокультурных характеристик этих групп показывает, во-первых, то, что возрастной разрыв между молодыми и опытными учителями достаточно велик и выражается как соотнесение поколения 20-летних и поколения 50-летних. Спрогнозировать естественные поколенческие трудности взаимодействия учительских групп, одной из которых в среднем около 25-ти («потерянное поколение 1990-х», стабильность 2000-х и кризисы 2010-х), а другой около 55-ти лет (поколение перестройки и кризисных 1990-х), не трудно. Это поколения «отцов и детей» со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Во-вторых, ментальность (социальное групповое сознательное и бессознательное, определяющее ценности и поведенческие стратегии) молодого петербургского учителя складывается сегодня из четырех ведущих компонентов:

- ментальные установки, свойственные большинству современной российской молодежи (аполитичность, прагматизм, гедонизм, уход в своеобразную поколенческую изоляцию, уверенное самоощущение в информационном обществе);

- менталитет недавнего жителя провинциального города (традиционные ценности, малые сообщества близких людей, серьезные социальные проблемы, патерналистские надежды, ограничения широты культурного и образовательного пространства);

- корпоративно-профессиональные ментальные установки системы педагогического образования (декларируемые ментальные учительские архетипы альтруизма, призвания, любви к детям и науке, которые сталкиваются со школьной реальностью);

- менталитет недавнего горожанина сверхкрупного города (восхищение, опасение и одновременное стремление покорить Петербург, стать в нем своим, закрепиться, преуспеть).

Подобная ментальная интерференция жизненных стратегий вызывает прагматизм молодых петербургских учителей, вступающий в противоречие с альтруистическими декларациями старшего поколения педагогов. Провинциализм порождает вынужденный прагматизм молодого педагога в его отношении к школе и педагогической профессии. Его педагогический выбор – не столько случаен, сколько рационален, и этот выбор педагогической профессии для него – отнюдь не единственно возможный. Декларации опытных педагогов об их призвании к педагогическому делу не вызывают доверия. Убедить себя после 10-15 лет работы в школе в том, что это было твое призвание, вполне возможно. Учительская же молодежь готова покинуть школу легче, пока это для нее возможно, если так сложится социальная ситуация. Молодой учитель не готов сегодня жертвовать личной успешностью ради профессии, даже если она – его призвание. Он хочет быть успешен не только профессионально, но и социально. И будет выбирать.

Ментальность молодых учителей определяет излишнюю амбициозность одних из них (в помощи не нуждаемся, спасет самообразование) и почти требование помощи у других («Помогите хоть кто-нибудь», «приму любую помощь и поддержку»).

И молодые, и опытные педагоги работают в одних и тех же школах. И тех, и других недостаточно материально стимулируют, они работают в условиях перегрузки, выгорают, пишут бумаги, теряют смысл деятельности и пытаются его обрести или сохранить. Условия профессиональной деятельности у них одинаковые, говорить о дискриминации молодых, серьезных оснований нет. Но у молодых учителей есть шансы такое положение поменять (уйти из профессии, изменить отношение к работе, попытаться сделать административную карьеру). У опытных педагогов таких шансов меньше в силу возраста, потому на учительскую молодежь они смотрят не только с умилением (видя себя в молодости), но и с некоторым раздражением (осознавая, что уже ничего не поменять).

Специфическим отличием молодых учителей является высокая степень их обучаемости. Отсутствие опыта заставляет их высоко (иногда, завышая) оценивать полученное профессиональное образование и, главное, быть готовым продолжать обучение, принимая самые разные формы своего сопровождения. Опытные же учителя абсолютизируют свой профессиональный опыт, готовы лишь учить сами, но не учиться. В этом их поддерживает школьная администрация, которая занимает промежуточную позицию, постепенно начиная понимать, что не всякий опытный педагог – готовый наставник молодежи.

Сходство групп молодых и опытных учителей заключается в достаточно размытом понимании ими собственной профессиональной миссии. У молодых учителей в системе педагогического образования не внедряют в сознаниевысокой идеи, которая в сложных социальных условиях способна компенсировать часть профессиональных и социальных проблем, зарядить учителя энтузиазмом. Школа стремится быстрее создать из молодых учителей квалифицированных исполнителей, почему-то ожидая, что они будут испытывать от этого радость и творческое горение (в чем кроется одна из причин популярности среди учительской молодежи профессиональных конкурсов). В этом деле опытные педагоги и школьная администрация выступают как союзники, а молодые педагоги - как объект, над которым экспериментируют старшие коллеги. Главное, что они не видят в учительской молодежи ресурс развития школы, которая уйдет из нее отнюдь не только из-за невысокой зарплаты или конфликтных ситуаций, но именно из-за отсутствия творчества и осознания высокого социального предназначения. Идеал учителя (и наставника) связывается в сознании молодого педагога с его личностными характеристиками, выражаемыми метафорично: «интересный, высоко культурный и широко образованный, социально и профессионально успешный человек, разносторонний и постоянно развивающийся не только в школе профессионал». Приходится констатировать, что сегодня одного богатого педагогического опыта и желания им поделиться, современному наставнику молодых учителей будет явно недостаточно.

В понимании основных проблем молодых учителей все три группы респондентов были единодушны. Современные дети как ученики и воспитанники оказались главной сложностью, как для опытных, так и для молодых педагогов. Проблема поддержания дисциплины в классе, о которой так много говорилось молодыми и опытными педагогами, школьной администрацией – иллюзорная надежда, что с современными детьми можно работать так, как всегда получалось раньше. Для опытных педагогов и школьной администрации способность молодого учителя «держать дисциплину» - главный признак его адаптации к школе, показатель вписываемости его в привычную педагогическую парадигму (главное, чтобы молодой педагог не стал работать принципиально иначе). Иначе говоря, если молодой учитель «не держит дисциплину», то, по мнению старших коллег, делать ем в профессии нечего, работать он просто не сможет. С этим нельзя не согласиться, но наличием только этого показателя нельзя ограничивать успешную профессиональную адаптацию молодого учителя.

Сложные взаимоотношения молодого учителя с родителями естественны и, одновременно, отражают системный кризис взаимодействия современной школы и семьи (у опытных педагогов конфликтов с неадекватными родителями не меньше, как и восприятие их в качестве главной проблемы). То же самое можно сказать и по поводу неготовности молодых педагогов работать согласно требованиям ФГОС, переадресуя этот профессиональный дефицит и опытным учителям, готовность которых в этом направлении не стоит переоценивать.

Главной проблемой для молодых педагогов становится школьная рутина, бесконечное функционирование в режиме исполнительства предписанных ролей. Адаптируясь в школе, молодой педагог теряет способность к профессиональному росту, к осуществлению своей объективной миссии по развитию школы, на этап профессионального совершеннолетия (после 5 лет работы) он выходит выгоревшим и не стремящимся уже ни к чему.

Опытные педагоги и представители школьной администрации достаточно четко и объективно видят проблемы учительской молодежи, при этом, не желая признавать существование собственной главной проблемы: невозможности в условиях обычной современной петербургской школы осуществлять полноценное профессиональное сопровождение молодых учителей. Это вызывает нежелание что-то принципиально менять в системе сопровождения, которая подменяется индивидуальным наставничеством, основанным на опыте работающих учителей и позиции послушного ученичества со стороны молодых педагогов. Происходит частое делегирование ответственности за профессиональное развитие молодых педагогов со школьного на районный и городской уровни. Опытные педагоги и завучи не видят в молодых учителях ресурса развития образования (сами молодые педагоги также не осознают за собой этой миссии), а только «кадровое топливо», которое позволит постоянно ломающемуся «школьному паровозу компьютерного века» продолжать неспешное движение к неизвестной станции.

Также можно сделать вывод о пяти основных отличиях в стиле работы молодого педагога от опытного учителя. Во-первых, это частое для молодежи, пусть и не явно проявляемое всегда, осознание слабости собственной методической подготовки. Похоже, только реальное преподавание, а не просто прохождение педагогической практики в вузе, позволяет молодому учителю заняться совершенствованием собственного методического арсенала. Иначе говоря, подготовить будущего учителя методически можно, только включив его в реальную практическую работу школы, что и делается в системе педагогического образования ряда зарубежных стран, где теоретическое преподавание проводится параллельно с работой студентов в школе. Правда, сразу можно предположить возражения о недопустимости преподавания «недоученного» по предметным дисциплинам учителя: в этой логике доучить предметам необходимо, а выпускать в школу не умеющего толком их преподавать, можно.

Во-вторых, молодые учителя более свободно и разнообразно используют возможности информатизации для совершенствования преподавания. Это естественно в силу их возраста, взросления в информационном обществе, их близости в этом с современными учениками. То, что для опытного педагога, рожденного в иную эпоху, является в каком-то смысле «красивой упаковкой» педагогического содержания, демонстрацией собственной современности и креативности, для учительской молодежи является все более «естественной средой профессионального обитания».

В-третьих, у молодых учителей явно заметно стремление приблизить преподавание к жизни, повысить степень практикоориентированности обучения. В молодых учителях иногда присутствует академический снобизм познавшего науки вузовского выпускника, зато явно представлено и стремление быть максимально полезным детям. То же касается и четвертой позиции: молодые педагоги стремятся всячески проявить себя во внеклассной работе по предмету преподавания, да и в любой внеклассной работе именно как воспитатели. И здесь их творческий потенциал, и порыв накладывается на встречные стремления со стороны части учеников, к которым они близки по возрасту. Возникающий при этом педагогический резонанс и порождает в жизни молодого учителя редкие, штучные школьные «События», которые становятся точками опоры для дальнейшей работы и имеют гораздо большее значение, чем отчетные декларации об овладении учителем тех или иных технологий и компетенций. Одно яркое, проведенное молодым педагогом дело «застревает» в его памяти символом профессионального успеха, позволяет поверить в собственные силы и создает смысл для дальнейшего творчества. Именно «событийность» профессиональной жизни молодого учителя составляет его пятое отличие от привычного типажа «педагогического рутинера».

Подведем итог. Мотивы прихода современного петербургского молодого учителя в педагогическую профессию достаточно традиционны. Сохранение в ней зависит от того педагогического коллектива, со средой которого учитель столкнется, которая поддержит или отторгнет его. Зависит от поддержки молодого специалиста, который либо стремительно адаптируется к школьной рутине, либо выйдет за ее пределы, получив поддержку в осознании высокой социальной и личностно-творческой миссии учительского труда. Молодой учитель не должен прекращать связь с окружающей школу жизнью, он должен выступать посредником для учеников с ней. Молодые петербургские учителя не представляют громадный масштаб малых учительских побед и предоставляемые возможности собственного развития в этой профессии, к чему также их надо стимулировать. Они не видят себя сообществом, поколением, способным изменить школу, в лучшем случае это каждодневное педагогическое служение энтузиаста-одиночки. Они готовы достаточно быстро принять «правила игры» более опытных коллег и адаптироваться к бюрократическому стилю педагогической деятельности. При этом, «запас этической прочности» у них достаточно велик, как и вера в собственные возможности принести пользу. Наконец, будучи еще слабыми методистами, но сильными в современных компьютерных технологиях (и в ощущении себя достаточно современными, чтобы учить молодежь), они ожидают от школьной жизни значимых педагогических событий, сотрудничества с детьми, обучения их «для жизни». Хотелось бы, чтобы такая их позиция не разрушалась повседневной школьной реальностью.

В докладе были охарактеризованы сформировавшиеся в петербургской системе образования модели сопровождения молодых учителей, которые были условно разделены на традиционные (сформировавшиеся давно) и инновационные (появившиеся относительно недавно). Напомним их:

|  |  |
| --- | --- |
| **Традиционные модели** | **Инновационные модели** |
| 1.Индивидуальное наставничество и организованная методическая помощь молодому педагогу школы.  2.Конкурсное движение молодых педагогов.  3.Целевые курсы для молодых педагогов, их конференции и семинары, консультации (на базе учреждений ДПО).  4. Выявление профессиональных дефицитов молодых учителей и предоставление вариантов их преодоления через повышение квалификации и презентацию собственных профессиональных возможностей | 1.Служба поддержки выпускников при учреждении педагогического образования.  2.Общественные объединения молодых педагогов вокруг значимой для них профессиональной деятельности и как средство профессиональной адаптации и взаимной помощи.  3.Организация и использование творческого потенциала значительной группы молодых учителей (при ее наличии) в конкретной школе для решения проблем школьного развития.  4.Погружение молодого учителя без акцентирования его возрастной профессиональной специфики в творческий педагогический коллектив для совместной реализации профессиональных проектов, которые адаптируют и развивают молодого учителя.  5. Дистанционное сетевое сопровождение молодых учителей, подразумевающее географическую широту и неформальность контактов, направленных на консультирование молодых учителей |

Очевидны отличия традиционных моделей от моделей инновационных. Первое заключается в формализованном, более организованном (порой, заорганизованном) характере традиционных моделей. Это как раз пример того, когда на бумаге все замечательно, в реальности ничего толком не работает. Любая, самая лучшая в начальный период своего существования форма со временем «костенеет» и нуждается либо в полной замене, либо в кардинальном изменении сути, которая может существовать под прежним популярным наименованием. Представленные инновационные модели имеют неформальный характер и основаны на иных организационных принципах, которые достаточно точно вписываются в рамки популярной современной теории социального капитала.

Коммунитаризм выступает основным современным теоретическим конструктом, позволяющим идейно разрешать сущностное противоречие засилья эгоистических интересов личности и соблюдения коллективных интересов общества. Это попытка гармонизации интересов отдельной личности и общества (коллектива, общности, группы), срединный путь между тоталитаризмом и авторитаризмом ХХ века (тотальным подчинением личности группе, обществу) или бескрайним нарушением общественных норм и ценностей в условиях поликорректного ненарушения прав каждой отдельной личности в духе неолиберализма. Теория социального капитала выступает основным теоретическим конструктом идей коммунитаризма.

Социальный капитал определяется его теоретиками как: «любое проявление неформальной социальной организации» (Д.Коулман,78); «Набор неформальных ценностей и норм, которые разделяются членами группы и делают возможным сотрудничество в ней» (Ф.Фукуяма,79); «Совокупность реальных и потенциальных ресурсов группы…в которой все ее члены получают опору в виде коллективного капитала, психологической поддержки, репутации и статуса» (П.Бурдье,79). Метафорами социального капитала выступают такие сравнения, как «термометр общественного благополучия», «социальный клей, скрепляющий общество», «запас социальных контактов».

Социальный капитал определяет степень доверия или недоверия в общности, комфорт или дисгармонию в ней, климат и самочувствие общественного организма, неформальные нормы, убеждения и санкции группы за их нарушение, отчуждение или доверие к институтам властного руководства, связи и контакты (социальные сети), солидарность или разобщенность, сполоченность и открытость, мобильность группы Все эти параметры, характеризующие общность, социологически измеримы и потому объясняемы научно. Категория социального капитала также включает представления об опорах в группе в случае проблемных ситуаций, гражданские практики совместного решения проблем, совместной адаптации к новому. Это сознательное встраивание новых отношений в сообществе и их поддержание, на основе взаимной выгоды результатов такого сотрудничества всей группе и каждому ее отдельному участнику.

Таким образом, социальный капитал представляет социальную систему, включающую общую осознаваемую цель группы, объединение как организационное средство ее достижения, социальные связи и контакты группы (сети), совокупность общих для группы норм и убеждений, которые создают горизонтальное и вертикальное доверие в общности.

Поэтому модель сопровождения, основанная на создании молодыми учителями неформальных профессиональных сообществ, воспринимается сегодня уже не как одна из возможных, но как приоритетная перспектива развития такого сопровождения и достижения им неформального, естественного и максимально эффективного характера. Это не отрицает потенциал других представленных моделей сопровождения, каждая из которых будет более эффективна для решения специфических задач. Думается, что попытки создания универсальной и одинаково эффективной для всех проблем молодых педагогов модели, обречены. Именно их разнообразие и комплексное применение способно обеспечить успех, тем более, что указанные в таблице модели и организационно не исключают, а взаимно дополняют друг друга. Это касается, например:

- дистанционной поддержки молодых учителей и автоматизированной диагностики их профессиональных дефицитов;

- организованного курсового сопровождения учительской молодежи и индивидуального ее наставничества (тьюторства, кураторства, руководства);

- создания неформальных и профессионально значимых сообществ молодых учителей и конкурсного движения как организованной попытки стимулировать креативность молодого учителя;

- включения одиночного молодого педагога в творческий педагогический коллектив или акцентуация потенциала их группы как ресурса развития образовательной организации.

Оптимальным было бы наличие в каждой районной системе образования всех указанных в таблице моделей, а также, возможно, и тех, которые остались вне внимания авторов доклада.

Попытаемся спрогнозировать перспективы реализации каждой из указанных в таблице моделей сопровождения молодых петербургских учителей:

1.Индивидуальное наставничество и конкурсное движение, скорее всего, останутся самыми распространенными и массовыми вариантами сопровождения молодых педагогов петербургской школы. В силу их привычности, кажущейся простоты их организации, наработанного авторитета, они представляются эффективными априори и резкий отказ от них маловероятен. При этом, существует огромный риск их бюрократической формализации, имитации бурной деятельности по сопровождению молодых учителей, которая в реальности будет не в состоянии дать необходимый результат. Эти две традиционные модели нуждаются в качественном и кардинальном обновлении при предполагаемом сохранении привычных наименований (хотя лучше было бы новым названием подчеркнуть отличие от старых форм и уже потому избежать путаницы и подмены смыслов). Главными критериями обновления модели наставничества станут специальная подготовка опытных учителей к такой деятельности, которая может быть организована в разных формах и с разным содержанием, и решение вопроса стимулирования опытных учителей к эффективному наставничеству.

Для молодежных учительских конкурсов профессиональных достижений таким критерием выступает изменение их ведущей цели: с отбора региональной молодежной учительской элиты для повышения имиджа петербургской школы на федеральном уровне - на формирование из этой элиты способного развивать городскую систему образования профессионального сообщества молодых учителей. Иначе говоря, важна не сама по себе победа в конкурсе или факт его ежегодного проведения, а то, насколько и победители, и просто участники в дальнейшем составляют авторитетную и действенную профессиональную группу, которая будет способна выработать и транслировать собственную позицию по различным вопросам развития петербургской школы.

2.Проведение целевых курсов для молодых учителей как еще одна традиционная модель их сопровождения, представляет достаточно противоречивый сценарий. Вероятнее всего, она будет сохранена, но также нуждается в радикальном обновлении. Такие курсы, вместе с сопутствующими им конференциями и семинарами, проводимыми либо районными ИМЦ, либо городскими структурами СПб АППО или РГПУ, должны быть качественно обновлены содержательно. Прежде всего, они не должны быть исключительно практикоориентированы. Практическая демонстрация лучших уроков авторитетных учителей молодым может, конечно, стимулировать их профессиональное творчество и дать определенные профессиональные образцы. Но молодым педагогам гораздо важнее получить равноправный отклик своих молодых коллег на свои обычные, а не только конкурсные уроки, как объективную и реальную оценку своего профессионализма. Поэтому одни образцовые уроки «мэтров» без открытых уроков самих молодых учителей в рамках таких курсов, явно недостаточны. Но, главным дефицитом содержания таких курсов является отсутствие каких-либо компонентов содержания, формирующих у молодых учителей собственное системное представление и позицию по проблемам современной системы образования. Конечно, эту задачу должно было решать базовое педагогическое образование. Но, во-первых, его учреждения эффективно этого не делают, видимо, в силу давнишней оторванности от современной школы. Во-вторых, обсуждение проблем и перспектив ее развития со студентами педагогических вузов, которым еще только предстоит в ней работать, или с уже работающими в ней молодыми учителями – «две большие разницы». Без погружения в школьную практику (неважно, студента или вузовского выпускника) обсуждать эти темы бессмысленно, слушатель должен быть заинтересован и мотивирован в этой тематике. И еще не успеть превратиться в «озлобленного рутинера», не способного слышать ничье мнение, кроме своего собственного. При этом, целью таких обсуждений современной школы с молодыми педагогами в рамках курсов должно быть не просто информирование их о ситуации в образовании. Цель состоит в выработке активной и коллективной позиции учительской молодежи относительно этих проблем, сопоставление ими своего учительского опыта, школьных реалий с макрокартиной современного образования, самоопределение в собственной профессиональной миссии и формирование соответствующих профессиональных сообществ.

Относительно этой цели диагностика профессиональных дефицитов молодых педагогов и их компенсация в рамках содержания целевых курсов представляется вторичной и сугубо технологической задачей, в рамках которой важность взаимозачета учебных модулей курсов двух районных ИМЦ несколько блекнет. Такие взаимозачеты, несмотря на их внешнюю непривычность и новизну российским учителям, не могут быть сущностью инновации, но за ними, объективно, будущее. Число профессиональных дефицитов и у молодого, и опытного учителя в условиях стремительно меняющейся современной школы, будет постоянно нарастать и это не означает их недостаточного профессионализма. Главным становится устойчивая мотивация любого учителя эти дефициты постоянно и систематически восполнять, а уж курсовым или самообразовательным способом - дело вторичное.

Таким образом, прогнозируемая специфика целевых курсов для молодых учителей как модели их сопровождения ни в коем случае не должна замыкаться вокруг узких практических вопросов («посмотри образцовые уроки, узнай свои профессиональные слабости и побори их»), как бы современно и привлекательно это ни казалось самим молодым специалистам. Они должны видеть широкий профессиональный контекст и свое место в нем, выработать свою позицию (линию, мнение) не только о собственной профессиональной перспективе, но и о миссии в развитии отечественной школы, перестать быть «слепыми» исполнителями решений, смысла и значения которых они не понимают и не желают принимать. Иначе говоря, речь идет о «гражданской (активной) профессиональной позиции, которую надо развивать в молодых учителях.

3.Гораздо более перспективными представляются сценарии реализации инновационных моделей сопровождения молодых петербургских учителей. Начнем с самой простой и очевидной дистанционной (сетевой) модели их сопровождения. Ее достоинствами выступает возможность использования молодым учителем неограниченного количества ресурсов и привлекаемых партнеров (школы, района, города, региона, страны, в сфере образования и в других профессиональных сферах, в разных возрастных группах), большая самостоятельность выстраиваемого маршрута сопровождения профессиональной адаптации и интеграции, более высокий уровень мотивации молодого учителя к сопровождению. При этом, в рамках данной модели молодой учитель, общаясь, будет скорее получать разовые тематические консультации и сочувственные лайки, нежели систематические и проверяемые знания и умения, то есть контролировать эффективность такого неформального сопровождения будет он сам, а само сопровождение будет больше напоминать неформальное общение в сети. Сегодня все более говорят о перспективах именно неформального и информального вариантов организации постдипломного образования, которые имеют не меньшие значение и приносят большие эффекты, чем формальное, систематическое, по традиционным учебным программам организованное постдипломное образование.

Таким образом, в этой модели можно выделить два аспекта. Во-первых, это дистанционность, которая резко уменьшает при организации такого сопровождения количество задействованных кадровых, административных, материальных, научно-информационных ресурсов. Во-вторых, это неформальность и затрудненный административный контроль такого сопровождения. Двумя полюсами при реализации такой модели станут:

- либо получение молодым учителем поддержки профессионального сетевого сообщества, которое он сам вокруг себя дистанционно сформирует, что и является смысловым аналогом оптимального для половины молодых петербургских учителей «профессионального самообразования» (дайте молодому учителю больше свободного времени, он «початится» на профильных форумах и получит необходимую поддержку);

- либо централизованное создание на уровне школы (района, города, учреждения педагогического образования) профильной информационной службы, которая выступит территориальным координатором в организации сопровождения молодых учителей. Задачей такой службы могут стать консультации, разбор типичных проблемных кейсов, обсуждение актуальных для молодых учителей тем на форумах, привлечение опытных педагогов к «он-лайн сопровождению молодых».

Родственной для дистанционной (сетевой) модели, точнее, ее логическим продолжением, выступает модель создания при учреждении педагогического образования службы поддержки своих выпускников (условно ее можно назвать моделью «Ответственное педагогическое образование»). Эта модель является давно назревшей, учитывая риски, сформировавшиеся в системе педагогического образования в последние три десятилетия. Среди них:

- огромная доля выпускников, получающих педагогическое образование и ни дня не работающих по специальности, чего они сознательно и не собираются делать, и что воспринимается сегодня как вполне нормальное явление;

- подготовка в педагогических вузах по непедагогическим специальностям, особенно на внебюджетных отделениях, что еще более затемняет профильную направленность учреждений педагогического образования;

- сохранение приоритета предметно-методической подготовки будущих учителей в сравнении с их общепедагогической и практической подготовкой к будущей профессиональной деятельности;

- практическое отсутствие мотивационной подготовки студентов к педагогической деятельности как осознания социально значимой профессиональной миссии, ознакомления их со всей сложностью проблем и перспектив развития современной школы и обоснования их деятельности как значимого ресурса ее развития.

Указанные риски в меньшей степени представлены в системе среднего педагогического образования, в большей степени - в педагогических вузах. Однако, и система СПО, которая лучше технологически и практически готовит своих выпускников, также не уделяет должного внимания формированию их системного профессионального мировоззрения. Они лишь лучше подготовлены к работе в привычном режиме знаниевой школы, чаще идут туда работать. Но стать новой генерацией школьных учителей, способных разрешить системные противоречия современного школьного образования, выпускники педагогических колледжей пока также не в состоянии.

Поэтому, модель «Ответственного педагогического образования» нуждается в серьезной переориентации смыслов и целей своей деятельности. Только в этом случае можно рассчитывать на определенные макроэффекты ее реализации. А реальным пока остается прогноз, когда учреждения педагогического образования будут создавать консультационные службы сопровождения своих выпускников, которые будут способствовать их трудоустройству, консультировать по проблемам текущей профессиональной деятельности, компенсировать профессиональную недоученность и, возможно, организовывать среду профессионального и личностного общения молодых специалистов педагогического профиля, которая облегчит их профессиональную адаптацию. Уже само выполнение этих функций способно дать эффективный результат, когда на «поле адаптации и интеграции» молодых учителей появится третий игрок. Молодой педагог не будет оставлен один на один с доставшимся ему педагогическим коллективом опытных учителей и школьных администраторов, но будет ощущать профессиональную поддержку со стороны альмаматер, которая пользуется у него пока большим авторитетом.

Эффектами реализации этой модели могут стать:

- повышение авторитета педагогических вузов и колледжей (в отличие от формального присутствия в их ГЭКах представителей работодателя), которые отвечают за результаты своей работы и, сопровождая своих выпускников, тесно связаны со школой, заинтересованы в ее реальном развитии, помощи ей и организации совместной со школой профессиональной деятельности;

- более уверенное ощущение себя в новых условиях молодым педагогом, которые перестанет оказываться в пресловутом вакууме школы, и не будет уже вынужденно приспосабливаться только к тем условиям, которые сформировались по месту его работы (у него появятся возможность обсудить, посоветоваться, выработать совместные решения, критически посмотреть на школьные реалии для их возможного изменения);

- изменение позиции школьного руководства, которое уже не сможет смотреть на молодого специалиста как на полностью подчиненную ему фигуру, вынуждено будет демонстрировать кураторам из системы педагогического образования свои профессиональные достижения и стремиться к реализации потенциала молодого учителя, а не только требовать от него исполнения текущих обязанностей.

Условиями, при которых данная модель заработает, должны стать заинтересованность учреждения педагогического образования в организации таких служб (нормативная и материальная) и подготовленность части вузовских преподавателей к осуществлению такой непривычной для них деятельности. Решением, способным обеспечить такие условия, может стать привлечение к работе в данных службах опытных школьных наставников, что повысит их профессиональный статус и позволит полнее представить выпускникам школьную реальность. Вместе с тем, в такой службе должны быть представлены и вузовские преподаватели, которые не дадут «практикам» ограничить выпускника лишь текущими проблемами учительского функционирования, и обеспечат им перспективный, широкий взгляд на образование.

Хотелось бы отметить, что во многих зарубежных странах, где давно применяется референдариум (референдиат), такие службы по существу действуют. Они отвечают как за практику студентов старших курсов в школе, так и за сопровождение выпускников в период их вхождения в педагогическую профессию (от полугода до полутора лет). Так организована, к примеру, австрийская модель менторства для начинающих учителей, когда у них есть два сопровождающих – от педагогического вуза и от школы, где молодой педагог работает.

4. Следующую группу инновационных моделей сопровождения молодых учителей можно условно назвать моделями «Естественная ассимиляции в педагогическом коллективе». Сегодня петербургские школы можно условно разделить на три подгруппы: школы с малым (1-5 человек) и с большим (6 – 15 и более человек) числом молодых учителей в педагогических коллективах, причем, последняя группа подразделяется на топовые и обычные школы.

В большинстве рядовых петербургских школ число молодых педагогов невелико, то есть они относимы к первой подгруппе. Костяк их педагогических коллективов составляют опытные педагоги, молодой специалист там изолирован и вынужден приспосабливаться к нормам и правилам такого коллектива. Хорошо, если данный коллектив оказывается в цикле развития (школы, коллектива, профессионального роста отдельных педагогов), тогда молодому учителю остается только психологически и коммуникативно вписаться в одну из групп коллег и, ассимилировавшись, начать творческую деятельность. В этом случае ассимиляция коллективом (вариант профессиональной адаптации и интеграции) происходит безболезненно, уже через несколько месяцев его работы почти никто не замечает, что этот специалист молодой. Хуже, когда коллектив пребывает в цикле стагнации. Тогда молодой учитель вынужден осваивать правила и нормы, которые отнюдь не будут способствовать его дальнейшему профессиональному росту. Но осваивать их придется, иначе такой коллектив вынудит его покинуть.

Здесь и вырисовывается разница бессознательного целеполагания сопровождения молодых учителей. Для неразвивающихся педагогических коллективов формальное наставничество становится инструментом ассимиляции молодых учителей, превращения их в свое безопасное подобие. Для развивающихся профессионально коллективов молодой учитель становится ресурсом развития, а специально организованного наставничества вроде бы и не требуется, так как сопровождение происходит в ходе естественного включения молодого специалиста в творческую деятельность, которой занято большинство педагогов школы. Таким образом, перед нами два варианта (оптимальный и негативный) ассимиляции молодого учителя педагогическим коллективом школы, которые зависят от того, в какой коллектив попадают молодые учителя при их минимальном количестве в каждой конкретной школе.

Другую группу школ представляют образовательные организации, условно обозначенные как «топовые» (успешные) школы. Это, как правило, школы статусные (гимназии, лицеи, углубленки, образовательные центры), с хорошим материальным оснащением, большими финансовыми возможностями, с большим числом обучающихся и стабильными педагогическими коллективами под руководством авторитетных директоров-лидеров. Именно в такие школы стремятся попасть работать молодые учителя и, отвечая на этот запрос, наиболее перспективных из них такие школы целенаправленно привлекают на работу, давая себе возможность скрытого профессионального отбора. Это позволяет создать в таких школах значительные по числу участников группы учительской молодежи (15 и более человек). Такая группа становится уже не просто возрастной, но и, при определенных условиях, самостоятельным фактором дальнейшего развития такой топовой школы. С одной стороны, молодые учителя в большей степени, чем опытные педагоги, управляемы в силу их социальной и психологической неопытности. С другой стороны, именно в группе они проявляют большую креативность, инициативу, профессиональную выносливость и энергетику, чем топовая школа охотно пользуется, давая молодежи возможность проявить себя, поддерживая, предоставляя карьерные преимущества. Возможность использования потенциала группы молодых учителей дает возможность организовать для нее оптимальный режим ее сопровождения, причем, в том варианте, который само молодежное сообщество для себя вырабатывает. И здесь прогностические сценарии могут быть бесконечны: от индивидуального сопровождения каждого молодого специалиста до предоставления молодежной группе творческой возможности реализовать собственный коллективный проект, работающий как на запросы профессионального роста молодых учителей, так и на развитие (имидж, инновационность) топовой школы в целом. Удовлетворенными оказываются все.

Несколько иначе аналогичный сценарий реализовывается в школах с недостаточной успешностью. Обычная рядовая микрорайонная школа может оказаться в ситуации кризиса, признаками которого часто бывают текучесть кадров, отсутствие стратегии выхода из кризиса, рутинерская психология дорабатывающих до пенсии учителей. В такой ситуации некоторые директора видят выход в привлечении на работу значительного числа молодых педагогов. Оставим в стороне вопрос о том, как им удается это сделать. Но многие школы начинали свое «восхождение» именно с такого молодежного коллектива, ограничения которого предыдущими традициями и корпоративными нормами временно снимались по объективным причинам. Такой школе необходим «рывок в развитии» и обеспечить его в состоянии именно молодежный педагогический коллектив. Историческим вариантом подобной ситуации часто выступали школы при учреждениях педагогического образования, на базе которых организовывали студенческую педагогическую практику. В любом случае, преобладание учительской молодежи в коллективе создает, при определенных условиях, возможность решить указанные выше проблемы развития самой школы и боле успешной профессиональной адаптации и интеграции самих молодых специалистов при внешнем отсутствии для них какого-либо специально организованного сопровождения.

Таким образом, организация инновационного сопровождения молодых учителей должна непременно учитывать специфику школы, в которой молодому специалисту приходится работать. Наличие в школе достаточно большой группы молодых учителей может стать отдельным фактором развития школы, не учитывать и не опираться на который бесперспективно с точки зрения управления развитием. По сути, наличие значительно группы учительской молодежи дает возможность создания молодежного учительского сообщества, синергетическое развитие которого принесет пользу всей школе и позволит обеспечить интеграцию молодых специалистов в профессию. Отсутствие такой значительной группы молодых учителей ставит их профессиональную судьбу в зависимость от случайного фактора попадания в творческий или рутинный педагогический коллектив, приспособление к которому произойдет в любом случае, но рассчитывать на профессиональный рост молодого специалиста можно будет далеко не всегда.

Спецификой вариантов «естественной ассимиляционной модели» является внешнее отсутствие организованного сопровождения молодых специалистов, что на практике, отнюдь не всегда означает, что такого сопровождения нет. Оно неформально, реализуется в процессе обычной деятельности всего коллектива, где молодые учителя играют разные роли: от ничем не отличимого от остальных, кроме возраста, рядового учителя – до молодежных учительских команд.

5. Последней по списку, но первой по значимости, представляется инновационная модель «Молодежное учительское сообщество». Выше уже говорилось об эффектах, которые создают молодежные учительские группы в педагогических коллективах. Такие же эффекты прогнозируются и для систем образования более высокого уровня – районных и региональных. Молодых учителей надо объединять, а не просто сопровождать. Именно объединение примерно равных по профессионализму, актуальной проблематике, социокультурным условиям существования в профессии, возрастной психологии молодых педагогов в состоянии «вытащить» те их преимущества, которые не проявляются в условиях их индивидуального сопровождения. Среди них креативность, конкурентная соревновательность, энтузиазм, энергия, стремление к быстрой самореализации, высокая обучаемость, соответствие реалиям современности. Иначе говоря, потенциально обладая ими, молодой педагог, оказавшись в профессиональном одиночестве во «взрослом» педагогическом коллективе, быстро мимикрирует под его требования и утратит естественные преимущества профессиональной и возрастной молодости, что приведет к профессиональному выгоранию и разочарованию в профессии. В этом случае, наличие даже хорошо организованного и, в целом, эффективного сопровождения по любой другой модели лишь частично компенсирует (а, возможно, и усугубит) его неудовлетворенность школьной реальностью, в которой для него не находится иного места, кроме рядового исполнителя когда-то кем-то введенных профессиональных предписаний.

Теоретической педагогикой давно выявлено значение для обучения и, особенно, для воспитания референтной (значимой, авторитетной) группы, в которой эти педагогические процессы осуществляются. Это относится и к профессиональному образованию. Условия, в которых начинает работать молодой педагог, должны быть для него стимулом к росту и, одновременно, такой рост в этих условиях должен восприниматься молодым специалистом как реальный, достижимый.

Логика реализации модели «Молодежные учительские сообщества» такова:

- для эффективной профессиональной адаптации (интеграции, становления), молодой учитель не просто должен ощущать внешнюю поддержку (сопровождение, помощь), но демонстрировать самому себе и окружению свою профессиональную состоятельность, взрослость, значимость (миссию), что стимулирует его к развитию гораздо больше, чем постоянные напоминания о его возрастной и профессиональной специфике;

- для профессионального самоопределения молодому педагогу важно пройти через значимые события профессиональной биографии (сложная педагогическая ситуация, открытый урок, профессиональный конкурс с победой или поражением, конфликт, карьерный выбор), которые важнее всего рефлексировать в референтной группе сверстников-профессионалов, учитывая поколенческий разрыв современной молодежи с сообществом взрослых;

- для развития образовательной организации и систем образования разного уровня потенциал групп и сообществ молодых учителей важен как особый и самостоятельный ресурс, который трудно заменим в обычных педагогических коллективах, состоящих из опытных возрастных педагогов, причем, ресурс такого сообщества качественно более ценен, чем ресурс отдельных, даже очень профессионально талантливых индивидуальностей;

- для создания и саморазвития таких молодежных сообществ необходима значимая для них и социально деятельность, к которой может быть отнесено решение профессиональных задач «высокого порядка» (просьба не путать с организацией совместного интересного досуга молодых учителей или сеансов взаимной психотерапии профессиональных проблем). Молодым учителям нужна перспектива, идея, которая придаст смысл их повседневной профессиональной деятельности. Материальное вознаграждение или индивидуальный карьерный рост, учитывая реалии сферы образования, для этого малопригодны. Модель «Молодежного учительского сообщества» может полноценно работать только при наличии такой идеи, то есть при осознании сообществом своей особой профессиональной миссии.

Таким образом, молодых педагогов надо сопровождать отнюдь не только, чтобы им помочь, облегчить им профессиональную жизнь, но для их (и всей системы образования) профессионального развития, точнее, для того, чтобы не утратить уже после первых пяти лет работы способность к такому развитию. Оптимальной средой для достижения этой цели и выступают молодежные учительские сообщества. Их горизонтальная направленность (молодые – молодым, молодые – опытным) контрастирует с вертикалью традиционного сопровождения (опытные – молодым). Наконец, выбор стратегии сопровождения молодых учителей сегодня будет определяться выбором цели: приспособить молодого учителя к педагогической профессии прошлого или использовать преимущества учительской молодежи для прорыва в педагогическое будущее. Последнее и делает молодежные учительские сообщества более привлекательными и, прогностически, более эффективными.

1. [↑](#footnote-ref-1)
2. [↑](#footnote-ref-2)