

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.25683/VOLBI.2025.73.1448

Yuri Nikolaevich Zelenov

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
First Vice-Rector -
Vice-Rector for Organizational and Legal Issues,
Ural State
Pedagogical University
Ekaterinburg, Russian Federation
u.zelenov@uspu.ru

Elena Alexandrovna Yugfeld

Candidate of Pedagogy,
Deputy Director,
State Autonomous Institution of the Sverdlovsk Region
“Center for Assessment of Professional Skills
and Qualifications of Teachers”
Ekaterinburg, Russian Federation
elenaugfeld@yandex.ru

Юрий Николаевич Зеленов

д-р пед. наук, доцент,
первый проректор —
проректор по организационно-правовым вопросам,
Уральский государственный
педагогический университет
Екатеринбург, Российская Федерация
u.zelenov@uspu.ru

Елена Александровна Югфельд

канд. пед. наук,
заместитель директора,
ГАОУ Свердловской области
«Центр оценки профессионального мастерства
и квалификаций педагогов»
Екатеринбург, Российской Федерации
elenaugfeld@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

5.8.1 — Общая педагогика, история педагогики и образования

5.8.7 — Методология и технология профессионального образования

Аннотация. Системно-динамическая сложность, интегративный характер и полифункциональность учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях, особенно рельефно проявляющиеся в современных условиях социально-педагогических трансформаций различного уровня, закономерно обуславливают необходимость его системных научных исследований. В статье рассмотрены теоретические подходы к определению сути понятий «педагогическое наставничество» и «педагогические закономерности», установлению методов классификации закономерностей в педагогике, представлены результаты проведенного теоретического анализа научных педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов (Китай, Норвегия, Вьетнам, Великобритания и др.). Гносеологический подход к исследованию обуславливает диалектика теоретического и эмпирического в опыте педагога-наставника, проявляющаяся через передачу не только успешного опыта и профессионально-педагогических знаний, но и присвоение педагогических норм, ценностных установок и поведенческих моделей, т. е. их интериоризацию. Представлены результаты масштабного лонгитюдного исследования, проведенного среди педагогических и руководящих работников организаций общего и профессионального образования

с использованием теоретических и эмпирических методов, выборка которого составила 5 402 чел.; в анкету совокупно вошли 348 показателей. Опираясь на полученные данные, были выявлены особенности феноменологии педагогического наставничества, педагогической «группы равных» и педагогических закономерностей. В рамках исследования выявлены закономерности развития педагогического наставничества на современном этапе в рамках учебно-воспитательного процесса образовательных организаций, классифицируемые по степени общности как специфические, по уровню познания как эмпирические, по способу определения как качественные, по характеру отражаемых связей как закономерности жесткой детерминации, а также уточнены понятия «педагогическое наставничество» и «педагогические закономерности».

Ключевые слова: система педагогического наставничества, закономерности развития педагогического наставничества, педагог-наставник, теория и практика наставничества, профессионально-педагогический уровень, зрелость педагогического коллектива, интериоризация педагогических ценностей, группа равных, единство педагогической практики и теории, классификация закономерностей, учебно-воспитательный процесс, образовательная организация

Для цитирования: Зеленов Ю. Н., Югфельд Е. А. К вопросу о закономерностях развития педагогического наставничества в образовательных организациях: гносеологический аспект // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 4(73). С. 330—336.
DOI: 10.25683/VOLBI.2025.73.1448.

Original article

ON THE QUESTION OF THE PATTERNS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL MENTORING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: AN EPISTEMOLOGICAL ASPECT

- 5.8.1 — General pedagogy, history of pedagogy and education
 5.8.7 — Methodology and technology of vocational education

Abstract. The systemic and dynamic complexity, integrative nature, and multifunctionality of the teaching and learning process in educational organizations, which are particularly evident in the current context of socio-pedagogical transformations at various levels, naturally necessitate its systematic scientific research. This article examines theoretical approaches to defining the essence of the concepts of pedagogical mentoring and pedagogical patterns, establishing methods for classifying patterns in pedagogy, and presents the results of a theoretical analysis of scientific pedagogical research by domestic and foreign authors (China, Norway, Vietnam, Great Britain, etc.). The epistemological approach to the study is determined by the dialectic of the theoretical and empirical in the experience of a mentor teacher, manifested through the transfer of not only successful experience and professional pedagogical knowledge, but also the appropriation of pedagogical norms, value systems, and behavioral models, that is, their internalization. The article presents the results of a large-scale longitudinal study conducted among teaching staff and administrators of general and vocational education

organizations. It utilized theoretical and empirical methods. The sample size was 5,402 individuals; the questionnaire included a total of 348 indicators. Based on the obtained data, the phenomenology of pedagogical mentoring, the pedagogical "peer group" and pedagogical patterns were identified. The study identified patterns in the development of pedagogical mentoring at the present stage within the educational process of educational organizations. These patterns are classified by the degree of generality as specific, by the level of knowledge as empirical, by the method of definition as qualitative, by the nature of the reflected relationships as patterns of strict determination. The concepts of "pedagogical mentoring and pedagogical patterns" were also clarified.

Keywords: pedagogical mentoring system, patterns of development of pedagogical mentoring, teacher-mentor, theory and practice of mentoring, professional and pedagogical level, maturity of the teaching staff, internalization of pedagogical values, peer group, unity of pedagogical practice and theory, classification of patterns, educational process, educational organization

For citation: Zelenov Yu. N., Yugfeld E. A. On the question of the patterns of development of pedagogical mentoring in educational organizations: an epistemological aspect. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law.* 2025;4(73):330—336. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.73.1448.

Введение

Актуальность исследования обусловлена системной многосложностью, комплексностью и полифункциональностью учебно-воспитательного процесса, особенно ярко проявляющихся на государственном и личностном уровнях в сложные периоды социально-экономической и структурно-управленческой трансформаций глубинного свойства, что, несомненно, сопряжено с профессиональной позицией учителей и педагогических коллективов наставников, а также с закономерностями развития института наставничества в образовательных организациях как традиционного эффективного механизма передачи педагогических норм, традиций и результативного опыта деятельности.

Изученность проблемы. В понимании закономерности, поддерживая позицию Е. В. и Н. О. Яковлевых, мы исходим из того, что это объективно существующая, системно повторяющаяся связь явлений и направлений деятельности общественной жизни или этапов развития, обнаруживающаяся в процессе эволюции [1].

Педагогические закономерности Ю. К. Бабанский трактует как устойчивую, существенную, необходимую, повторяющуюся связь между составными частями и компонентами педагогического процесса внутри образовательной системы [2]. В. И. Загвязинский, рассматривая педагогическую закономерность как выражение действия законов в конкретных условиях, отмечает их преимущественно вероятностно-статистический характер в силу зависимости от множества факторов: сознательной деятельности педагога и обучающихся, культурных и материальных условий и пр. [3].

Основатель гуманистического подхода в педагогике Ш. А. Амонашвили в качестве фактора успешности любой педагогической системы отмечает ее «первичность» — зна-

чимость личности ученика, который нуждается в опытном и уважаемом наставнике-учителе, «с душой», готовом искренне поверить и поддержать. Деятельный оптимизм, взаимоуважение, эмпатия и зрелый профессиональный интерес педагога, по мнению известного ученого, составляют базовые принципы гуманной педагогической системы, закономерно обуславливающей гармоничное воспитание и развитие обучающихся [4].

Н. В. Бордовская, исследуя дидактику как ядро изучения теоретических основ образовательного процесса, включая педагогические принципы и закономерности, идентифицирует внешние и внутренние закономерности. К внешним автор относит зависимость обучения от социально-экономической и политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества и государства, включая социальную обусловленность целей, методов и содержания обучения; к внутренним — связи между отдельными элементами воспитания и обучения, в т. ч. отношение между взаимодействием педагога и ученика и результатами обучения [5].

Близкой к этой точки зрения придерживается И. П. Подласый, который классифицирует педагогические закономерности на общие, охватывающие своим действием всю дидактическую систему и частные, действующие в рамках ее отдельных компонентов [6]. К общим закономерностям исследователь относит закономерности цели (цель обучения зависит от уровня развития общества, его потребностей и возможностей и от уровня развития педагогики), содержания (содержание образования зависит от общественных потребностей и целей обучения, темпов прогресса, возрастных возможностей обучающихся, уровня развития педагогики и возможностей учебных заведений), методов (эффективность методов зависит от навыков в применении методов, цели и содержания обучения, возраста обучающихся, материально-технического

обеспечения учебного процесса) и качества обучения (эффективность каждого этапа обучения зависит от продуктивности предыдущего этапа, характера и объема изучаемого материала, педагогического воздействия учителей, обучаемости обучающихся и времени обучения и др.); к конкретным — ряд дидактических и психологических (результаты образовательного процесса находятся в прямой зависимости от мастерства и квалификации педагога и зависят от используемых методов и средств; успешность усвоения новых знаний зависит от учебной ситуации, созданной учителем; обучение через практику результативнее в 6—7 раз, чем чисто теоретическое; продуктивность обучения пропорциональна возможностям и интересу обучающихся и др.).

Рассматривая закономерные объективные связи элементов процесса образования, Н. М. Яковлева выделяет педагогические закономерности по следующим признакам: степень общности (общие и специфические), уровень познания (эмпирические и теоретические), способ определения (качественные и количественные) и характер отражаемых связей (закономерности жесткой детерминации (динамические) и статические) [7].

Исследуя внутренние динамические закономерности педагогики, к подобным выводам приходят и современные зарубежные исследователи из Китая, Норвегии, Вьетнама, Великобритании, Кипра, Австралии и Нидерландов [8—12]. Например, Ф. А. Дж. Кортхаген (Нидерланды), изучая профессионально-личностный профиль «хорошего учителя», на основе полученных результатов исследований отмечает, что успешность решения педагогом различного характера критических ситуаций в образовательном процессе во многом зависит от сформированности личностной позиции учителя и его педагогических ценностей и убеждений [13]. М. Постхолм (Норвегия) утверждает, что способность педагогов «профессионально находить безопасные решения сложных педагогических ситуаций» во многом сопряжена с наличием не только базовых педагогических знаний, приобретенных в период обучения, но и от опыта самостоятельных профессиональных действий, полученных либо в кампусе, либо на учебной площадке, способствующих приобретению автономного статуса профессионала [14]. Ф. Т. Т. Хай (Вьетнам), опираясь на результаты анкетирования педагогов сельских и городских школ, выявил взаимообусловленность высоких результатов педагогического труда и профессиональной поддержки со стороны коллег и руководства, которая содействует минимизации рисков и эмоционального напряжения, повышающих угрозу профессионального выгорания, а также способствует идентичности педагогов и активизирует их профессионально-личностное развитие [15]. Е. и С. Скаальвик (Норвегия), опираясь на результаты исследования Норвежского центра исследовательских данных, проведенного среди учителей школ, реализующих национальную учебную программу, отмечают, что успешное профессиональное развитие педагогов возможно при формировании таких моделей взаимодействия с педагогическим коллективом и обучающимися, в которых все субъекты будут «объединены общими целями и ценностными установками» [16].

Опираясь на результаты теоретического анализа отечественных и зарубежных психолого-педагогических источников, можно констатировать, что выявленные нами закономерности развития системы педагогического наставничества в образовательных организациях относятся:

- по степени общности — к специфическим, поскольку отражают взаимозависимость и взаимообусловленность факторов, явлений и процессов, характерных для образовательных организаций и педагогического процесса;

- по уровню познания — к эмпирическим, т. к. характеризуют взаимосвязь субъектов и процессов, проявляющуюся в педагогической деятельности коллектива образовательных организаций;

- по способу определения — к качественным, поскольку эффективность развития системы педагогического наставничества связана с уровнем профессионального мастерства педагогов;

- по характеру отражаемых связей — к закономерностям жесткой детерминации, т. к. раскрывают взаимосвязь двух процессов: развития системы педагогического наставничества и повышения профессионального уровня педагогов.

Мы рассматриваем педагогическое наставничество, реализуемое в рамках учебно-воспитательной практики образовательных организаций, где закономерно взаимосвязаны процессы обучения, образования, воспитания, развития и педагогического руководства, как педагогическую систему, обладающую атрибутивными качествами — определенной совокупностью взаимосвязанных методов, средств и процессов, необходимых для создания целенаправленного и прогнозируемого педагогического влияния. При этом, учитывая специфику и полифункциональность педагогического процесса, представителей педагогического сообщества можно отнести к «группе равных» как обладающих общими профессиональными характеристиками, интересами и потребностями и формирующих в обществе отдельную социально-профессиональную группу [17; 18].

Опираясь на положения гносеологического подхода (от греч. *gnōsis* — «знание», *lógos* — «учение») и систематизируя разрозненную интерпретацию феномена наставничества, возможно обобщить и синтезировать педагогическое наставничество как социально-педагогический феномен и целостную педагогическую систему и осознать ее смысл как объекта педагогической практики и предмета педагогической науки. Гносеологический подход к исследованию педагогического наставничества как процесса познания, раскрывающегося в передаче не только знаний, но и ценностных ориентаций и профессиональной практики, заключается в диалектике теоретического и эмпирического в опыте наставника.

Целесообразность разработки темы исследования связана с потребностью системы общего и профессионального образования в научно-обоснованных рекомендациях по сопровождению совершенствования института педагогического наставничества, развивающегося в рамках учебно-воспитательного процесса образовательных организаций. Применение адекватных проблеме исследования методов и качественной методологии позволяет получить новое научное знание в современной педагогической концепции, отвечающей многосложности такого феномена, как система образования.

Цель исследования заключалась в установлении закономерностей развития педагогического наставничества в образовательных организациях с позиций гносеологического подхода, основываясь, в том числе, на результатах теоретического анализа изучаемого феномена и выявленных подходов к его классификации, и уточнении понятий «педагогическое наставничество» и «педагогические закономерности».

Задачи исследования состояли в создании архитектуры лонгитюдного педагогического исследования; формирования выборки исследования, презентативной для педагогических коллективов образовательных организаций по полу, возрасту, уровню образования и социальному статусу; проведении теоретического анализа феномена педагогической закономерности и выявлении подходов к его классификации.

В качестве **методов** исследования были использованы теоретический (анализ научных трудов отечественных и зарубежных исследователей, методы сравнения, синтеза и обобщения, статистический и понятийный анализ) и эмпирический (включенное наблюдение, статистический метод обработки данных, экспертные оценки) методы.

Базу исследования составили публикации ученых из России, Китая, Норвегии, Вьетнама, Великобритании, Финляндии, Кипра, Австралии и Нидерландов.

Научная новизна исследования заключается в обнаружении внешней и ряда внутренних закономерностей развития системы педагогического наставничества, классифицируемых как специфические, эмпирические качественные закономерности жесткой детерминации, которые соответствуют выявленной взаимосвязи ценностных ориентиров общества, государственной политики, интересов всех заинтересованных субъектов и последовательности реализации этапов наставничества.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении понятий «педагогическое наставничество» и «педагогическая закономерность», обогащающем понятийный аппарат педагогики; идентификации педагогического сообщества как «группы равных», обусловленной значительным профессиональным влиянием референтной группы через социально-педагогическое обучение, детерминирующее внутригрупповую педагогическую идентификацию.

Выявленные в ходе исследования объективные устойчивые взаимосвязи явлений и компонент педагогической системы имеют **практическую значимость** не только для перспективного развития образовательной организации, но и повышения профессиональной зрелости всего педагогического коллектива.

Основная часть

С целью выявления закономерностей развития системы педагогического наставничества, характерных для современного периода эволюции отечественной системы образования, было проведено исследование среди педагогических работников образовательных организаций. В опытно-исследовательской работе, продолжавшейся в течение 2020—2022 гг. совокупно приняли участие 5 402 респондента, представляющие организации общего и профессионального образования Свердловской области.

Выборка представляла возрастной диапазон от 24 до 68 лет и была репрезентативной для педагогических коллективов организаций общего и профессионального образования по полу (71,9 % женщин и 28,1 % мужчин), возрасту (до 25 лет — 2,9 %; 26—30 лет — 5,1 %; 31—35 лет — 9,5 %; 36—40 лет — 8,8 %; 41—45 лет — 8,5 %; 46—50 лет — 12,7 %; 51—55 лет — 14,1 %; 56—60 лет — 16,4 %; 61—65 лет — 15,2 %; 66 лет и старше — 6,8 %), уровню образования и социальному статусу. Предельная ошибка выборки не превышала 5 %.

В исследовании были использованы теоретические и эмпирические методы исследования. Теоретические включали анализ, обобщение и методы математической статистики для обработки данных, полученных в ходе исследования, включая возможности специализированной программы статистической обработки информации *SPSS Statistics*; эмпирические — анкетирование, включенное наблюдение, метод экспертных оценок и изучение документов о педагогическом процессе. В исследовании, проведенном в соответствии с действующими требованиями Федерального закона 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных», приняли участие 167 экспертов из числа авторитетных практикующих педагогов регионального пулла экспертов системы образования Свердловской области.

По результатам статистической обработки цифровой информации по расчетным показателям критерий Хи-квадрат Пирсона составил от 19 715,3 до 26 183,6, отношения правдоподобия — 14 542,6—18 383,5, степень свободы — 9—14, количество допустимых наблюдений неизменно. Асимптотическая значимость по каждому расчетному показателю равна 0.

Рассмотрим некоторые результаты исследования.

Что «педагогическая деятельность имеет крайне важное значение не только в деле воспитания и обучения, но и в создании основы для экономического прогресса и технологического развития государства», в 2020 г. отметили 8 % респондентов — педагогов общеобразовательных организаций, в 2021 г. этот показатель составил 14,9 %, а в 2022 г. — 41 %; пропорция составила 1:1,9:5,1. У педагогических работников системы профессионального образования данные показатели составили 15,2, 25 и 45,1 % соответственно, пропорция 1:1,7:3.

Неформализованные интервью среди 167 практикующих педагогов, входящих в пул региональных экспертов организаций общего и среднего профессионального образования, выявили, что, по мнению педагогов, учитель играет ключевую роль в технологическом развитии государства, формируя у обучающихся знания, умения и тип мышления, необходимые для продуктивной жизнедеятельности в современных условиях цифровой техносфера, посредством технологического просвещения и подготовки кадров. Интеграция профессионально-педагогических знаний, включая методы и практики преподавания, владение цифровыми технологиями, формирование устойчивой аналитической позиции, способствующей предвидению развития, в т. ч. критического, различного характера педагогических ситуаций, навыки профессионально-личностного саморазвития — требования, которые сегодня предъявляет общество и государство к современному педагогу-наставнику.

Опрашиваемые отмечали, что через гармоничное воспитание и качественное обучение подрастающего поколения «преподаватели формируют основу долгосрочного технологического прогресса государства, основанного на фундаментальных изменениях технологий и инфраструктуры», «сегодняшние школьники в будущем будут повышать потенциал нашей страны, развивая ключевые отрасли экономики и улучшая качество жизни», «на учебных занятиях педагоги закладывают основы эффективной системы взаимодействия науки, технологий и производства», «педагоги возвращают инициативные кадры, которые в будущем ускорят отечественный научно-технический прогресс, применяя инновационные и прогрессивные средства труда», «преподаватели обучают будущих специалистов, способных и готовых к саморазвитию, которые модернизируют существующие и создают новые технологии и материалы, способствующие диверсификации экономики страны».

Эксперты регионального пула системы образования выделили вероятные стратегические угрозы для научно-технического прогресса и перспективного развития государства, которые могут проявиться через экономические риски, включая национальный человеческий капитал как фактор определения направления и темпов развития страны и региона, через технологическую деградацию, в т. ч. утрату технологического суверенитета, снижение потенциала фундаментальных и прикладных исследований и новые формы социальной эксклюзии, а также через негативные последствия с общественной точки зрения — рост социального неравенства и напряженности в обществе.

Что «перспективное развитие их образовательной организации осуществляется в соответствии с социальным

заказом, общественными приоритетами и ожиданиями социума», в 2020 г. указали 7,5 % педагогических работников организаций общего образования, в 2021 г. этот показатель составил 12,7 %, а в 2022 г. — 36,7 %; пропорция 1:1,7:4,9. У представителей организаций профессионального образования показатели равны 13,4, 21,4 и 39,3 % соответственно, пропорция составила 1:1,6:2,9.

Качественные исследования среди педагогических работников выявили, что образовательные организации, которые они представляют, формируют содержание образовательных программ, учитывая «требования общества к выпускникам», «требования работодателей, потребности рынка труда и тенденции его развития», «личностные запросы обучающихся» и «требования государства к выпускникам — квалифицированным специалистам».

Адаптируя образовательный процесс к запросам общества и общественным приоритетам, образовательные организации, утверждают педагоги-респонденты, во-первых, «развивают воспитательную работу среди обучающихся», обновляя ее содержание и внедряя современные педагогические формы и методы, акцентируя усилия не только на профессиональных компетенциях, но и на личностных качествах, включая коммуникативные навыки, креативность, критическое мышление и способность к результативной командной работе, во-вторых, «расширяют направления внеучебной (внедорожной) работы», включая проектно-творческий, научно-технологический и спортивный профили, и привлекают на паритетной основе ресурсы сетевых партнеров, муниципальных органов и родительской общественности, в-третьих, «модернизируют образовательную деятельность, ориентируясь на востребованные и перспективные профессии и специальности», содержательно сбалансируя образовательные программы и внедряя на научной основе передовые технологии, в-четвертых, «развивают центры карьеры и систему дополнительного образования и освоения дополнительных профессиональных компетенций», в т. ч. обучая в условиях производства, что способствует самоопределению, профессиональной ориентации и повышению конкурентоспособности выпускников.

Эксперты регионального пула системы образования выделили вероятные риски отсутствия соотнесенности национальных приоритетов с целевыми ориентирами развития образовательных организаций, которые могут оказать негативное системное влияние на педагогов, образовательные организации и государство в целом. Так, государство может испытывать дисбаланс между потребностями экономики и качеством человеческого капитала, который в условиях усиления социального неравенства, ослабления гражданской идентичности и социальной сплоченности может привести к снижению производительности труда и национального инновационного потенциала. Развитие образовательных организаций может привести к регрессу, деградации и их ликвидации, сопровождающейся репутационными рисками, оттоком квалифицированных педагогов, потерей доверия со стороны обучающихся, родителей (законных представителей) и работодателей. Отсутствие синхронизации национальных приоритетов с целями развития образовательной организации не способствует созданию условий для профессионального развития, проявления творческих инициатив и тиражирования успешного педагогического опыта наставников.

Что «начинающие педагоги сотрудничают с управлениемской командой их образовательной организации», в 2020 г. отметили 15,2 % респондентов — педагогов образовательных организаций, в 2021 г. этот показатель

составил 18,2 %, а в 2022 г. — 61,8 %; пропорция 1:1,2:4,1. У педагогических работников организаций профессионального образования данные показатели составили 12,2, 24,5 и 44 % соответственно, пропорция 1:2:3,6.

Качественные исследования в формате интервьюирования и включенного наблюдения выявили, что в образовательных организациях, которые представляют участники исследования «наложены личностные и профессиональные взаимодействия», «педагогический коллектив согласованно двигается к общей цели», «функционирует позитивная социальная атмосфера, сформированная межличностными отношениями в образовательной организации», что в совокупности, по мнению педагогов, обеспечивает повышение эффективности учебно-воспитательного процесса.

В качестве важных преимуществ конструктивного взаимодействия в педагогическом коллективе респондентами выделены «значительный рост потенциала каждого педагога», «высокая обоснованность принимаемых решений», «повышение персональной ответственности за принятие и реализацию решений», «успешное формирование причастности к достижению единой цели», «улучшение межличностных взаимоотношений», «снижение стресса, уровня конфликтности и профессионального выгорания», «формирование устойчивой основы взаимосотрудничества педагогов» и «значительный рост степени сплоченности коллектива». Через сотрудничество с наставниками, руководителями организаций и педагогами-новичками, утверждают респонденты, можно «учиться у коллег и делиться своими идеями», «разрешать сложные и конфликтные ситуации, в т. ч. с родителями обучающихся», «поддерживать и развивать профессиональные связи и обеспечить собственный рост в профессии».

Профессиональное сотрудничество внутри педагогического коллектива образовательной организации реализуется в нескольких форматах, для которых характерно совместное планирование и подготовка занятий для достижения общей цели, совместное принятие решений, выработка единого подхода, обмен опытом и взаимодоверие. Такое сотрудничество может быть осуществлено как:

- взаимопосещение учебных занятий с целью повышения качества (в данном случае не только опытный педагог может посетить занятие молодого специалиста, но и наоборот);
- парная совместная работа наставника и молодого педагога с целью решения индивидуальных профессиональных задач последнего;
- работа педагога-наставника с педагогом-ассистентом, например тьютором, психологом или дефектологом, с целью решения конкретной учебной проблемы.

Эксперты регионального пула системы образования выделили вероятные опасности как для педагогов, так и для самих образовательных организаций, в условиях отсутствия конструктивного профессионального сотрудничества. Специалисты отметили риски профессиональной адаптации и интеграции в педагогический коллектив, формирование неадекватных поведенческих установок, непринятие корпоративных норм, традиций и культуры, невостребованность потенциала молодого специалиста и социально-психологическую изоляцию, которые, в совокупности, влекут рост оттока молодых кадров и потерю мотивации к педагогике.

Что «в их образовательной организации планомерно реализуется система профессиональных коммуникаций, целиком охватывающая ключевые аспекты работы педагога»,

в 2020 г. указали 11,4 % опрошенных педагогов организаций общего образования, в 2021 г. этот показатель составил 14,5 %, а в 2022 г. — 36,9 %; пропорция составила 1:1,3:3,2. У работников системы профессионального образования данные показатели составили 11,8, 19,8 и 38,4 % соответственно, пропорция 1:1,7:3,3.

Качественные исследования показали, что в профессиональных коммуникациях педагоги выделяют «формальные каналы взаимосвязей», подразделяющиеся на вертикальные (приказы по образовательной деятельности, педагогические отчеты, совещания) и горизонтальные (взаимодействие между структурами одной организации) и «неформальные сети», к которым относят наставничество, корпоративные мероприятия и сообщества по интересам.

Респонденты отмечали, что эффективная система коммуникаций имеет важное значение для руководства и сотрудников образовательной организации, обучающихся и их родителей (законных представителей), поскольку выполняет не только информационную (оперативный взаимообмен данными, снижающий риск информационного искажения), координационную (синхронизация действий структурных подразделений организации и педагогов, минимизирующая дезорганизацию сотрудников) и мотивационную функции (прозрачность стратегий и целей), но и «решает задачи социально-психологического характера», т. к. «формирует взаимодоверие между субъектами образования», являющееся первоосновой продуктивности любого взаимодействия, «развивает культуру открытости» и «способствует предотвращению и эффективному разрешению критических ситуаций в педагогической практике».

Результаты качественных исследований в формате включенного наблюдения и метода экспертных оценок показали, что респонденты выделяют «несколько направлений профессионального взаимодействия», которые являются «традиционными для педагогической практики», включая коммуникации с психологом, тьютором, методистом, классным руководителем (куратором), педагогом дополнительного образования и заведующим учебной частью по вопросам организации учебно-воспитательного процесса. Такое многостороннее взаимодействие, по мнению педагогов, поддерживает их профессиональный рост и повышает качество работы через взаимообмен успешными практиками, наставническую поддержку, подготовку к аттестационным процедурам и конкурсным мероприятиям, а также оказывает положительное влияние на установление доверительных и уважительных отношений с педагогическим сообществом, обучающимися и их родителями.

Эксперты регионального пула системы образования выделили вероятные риски для субъектов образовательных отношений в ситуации отсутствия системы эффективных коммуникаций. Так, у педагогов они могут иметь накопительный негативный эффект, перманентно проявляться в профессиональной деятельности и привести к росту эмоционального выгорания, профессиональной изоляции и демотивации; у обучающихся — в уровне и характере получаемых знаний и формировании личностных качеств, поскольку могут спровоцировать снижение учебной мотивации, выработку коммуникативных барьеров, нарушение социализации и спад академической успеваемости; у родителей (законных представителей) — в нарушении единства образовательного пространства, его правового, информационного и социально-педагогического аспектов.

Выводы

Обобщая полученные в ходе опытно-поисковой работы результаты, можно сформулировать следующие выводы:

- Педагогическое сообщество, объединяемое общими ценностными установками и социально-профессиональными характеристиками и осознаваемое окружающими как самостоятельная социальная группа, обоснованно может быть отнесено к категории «групп равных». Для таких групп характерно выраженное внутригрупповое влияние на своих членов, которое существенно превосходит воздействие со стороны внешних акторов, включая другие объединения, сформированные по сходным признакам.

- Профессиональные педагогические интересы «группы равных», включая интериоризацию педагогических ценностей, знаний и идей, происходящую в результате их перехода из внешнего в внутренний план, усваиваются начинающими педагогами от наставников в ходе профессиональной деятельности как собственные и воспринимаются как нормативно естественные. Это, в свою очередь, через механизмы социального обучения в рамках референтной группы детерминирует внутригрупповую педагогическую идентификацию.

- Педагогическое наставничество представляет собой самовоспроизводящуюся систему индивидуально-групповой трансляции педагогом-мастером персонализированного опыта решения практико-ориентированных задач, направленную на достижение наставляемым относительной профессиональной автономии и повышение его профессионально-педагогической компетентности. Данная система выступает закономерным фактором формирования и поддержания профессиональной зрелости педагогического коллектива организации.

- Педагогические закономерности, образующие ядро методологического аппарата педагогической науки и выявляемые в результате теоретического анализа с последующей эмпирической верификацией, представляют собой объективно существующие системные взаимосвязи явлений и компонентов педагогической системы. Эти взаимосвязи служат единой фундаментальной основой для проектирования учебно-воспитательного процесса на базе антиципативного анализа и характеризуются повторяемостью, объективностью и устойчивостью, определяя развитие и функционирование соответствующих педагогических процессов и структур.

- В ходе педагогического исследования выявлены следующие закономерности развития института педагогического наставничества в образовательных организациях:

- результативность развития института наставничества детерминируется совокупностью социокультурных ценностных ориентиров и общественных запросов, параметрами государственной политики в соответствующей сфере, а также системообразующей ролью образования в подготовке высококвалифицированных специалистов;

- эффективность целенаправленного и организованного развития системы педагогического наставничества обеспечивается при условии институционализации механизмов учета и согласования интересов всех стейкхолдеров, включая педагогических работников, родительскую общественность, партнерские организации и сами образовательные учреждения;

- достижение устойчивых результатов в развитии системы педагогического наставничества зависит от стратегически выверенной, поэтапной реализации наставнического цикла, предусматривающей проведение независимых экспертиз для объективной оценки профессионального уровня как отдельных педагогов, так и педагогического коллектива в целом.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Яковлева Н. О., Яковлев Е. В. Диссертация как результат педагогического исследования. Краснодар : КГИК, 2019. 304 с.
2. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М. : Педагогика, 2002. 299 с.
3. Загвязинский В. И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : моногр. Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2011. 176 с.
4. Амонашвили Ш. А. Обновление педагогического сознания. Амрита, 2023. 272 с. (Основы гуманной педагогики; Кн. 20).
5. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования : моногр. М. : KNORUS, 2023. 512 с.
6. Подласый И. П. Педагогика : в 2 т. М. : Юрайт, 2013. Т. 1 : Теоретическая педагогика и практическая педагогика. 326 с.
7. Яковлева Н. М. Педагогическая закономерность как результат научно-педагогического исследования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. № 4. С. 18—21.
8. Liu S., Onwuegbuzie A. J. Job stress of Chinese teachers and their turnover intention // International Journal of Educational Research. 2012. Vol. 53. Pp. 160—170. DOI: 10.1016/j.ijer.2012.03.006.
9. Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teachers' turnover intentions / K. Rasanen, J. Pietarinen, K. Pyhalto et al. // Social Psychology of Education. 2020. Vol. 23. Iss. 4. Pp. 837—859. DOI: 10.1007/s11218-020-09567-x.
10. Kokkinos K. M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers // British Journal of Educational Psychology. 2007. Vol. 77. Pt. 1. Pp. 229—243. DOI: 10.1348/000709905X90344.
11. Barker I. The grass isn't always greener on the other side // Times Educational Supplement. 2011. Vol. 4930. Pp. 26—27.
12. Timms C., Graham D., Cottrell D. "I just want to teach" Queensland independent school teachers and their workload // Journal of Educational Administration. 2007. Vol. 45. Iss. 5. Pp. 569—586. DOI: 10.1108/09578230710778204.
13. Korthagen F. A. J. In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education // Teaching and Teacher Education. 2004. Vol. 20. Iss. 1. Pp. 77—97. DOI: 10.1016/j.tate.2003.10.002.
14. Postholm M. Experienced teachers reflect on challenging situations in school // Creative Education. 2016. Vol. 7. No. 9. Pp. 1314—1327. DOI: 10.4236/ce.2016.79136.
15. Pham Thi Thanh Hai, Trinh Ngoc Thach, Nguyen Le Thach. Developing the Quality of Novice Primary Teachers to Meet the Renewal Requirements and to Enhance the Quality of the General Education // American Journal of Educational Research. 2018. Vol. 6. No. 5. Pp. 468—474. DOI: 10.12691/education-6-5-16.
16. Skaalvik E., Skaalvik S. Teacher stress and coping strategies - the struggle to maintain control // Creative Education. 2021. Vol. 12. No. 6. Pp. 1273—1295. DOI: 10.4236/ce.2021.126096.
17. Беспалько В. П. Природообразная педагогика. М. : Народное образование, 2008. 512 с.
18. Лоусон Т., Гэррод Дж. Социология. А—Я : слов.-справ. / пер. с англ. К. С. Ткаченко. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. 608 с.

REFERENCES

1. Yakovleva N. O., Yakovlev E. V. The dissertation as a result of pedagogical research. Krasnodar, Krasnodar State Institute of Culture publ., 2019. 304 p. (In Russ.)
2. Babansky Yu. K. Problems of improving the efficiency of pedagogical research. Moscow, Pedagogika, 2002. 299 p. (In Russ.)
3. Zagvyazinsky V. I. Pedagogical innovation: problems of strategy and tactics. Monograph. Tyumen, Tyumen State University publ., 2011. 176 p. (In Russ.)
4. Amonashvili Sh. A. Renewal of Pedagogical consciousness. Fundamentals of humane pedagogy; Bk. 20. Amrita, 2023. 272 p. (In Russ.)
5. Bordovskaya N. V. Dialectics of pedagogical research. Monograph. Moscow, KNORUS, 2023. 512 p. (In Russ.)
6. Podlasny I. P. Pedagogy. In 2 vols. Moscow, Yurait, 2013. Vol. 1. : Theoretical pedagogy and practical pedagogy. 326 p. (In Russ.)
7. Yakovleva N. Pedagogical regularity as a result of pedagogical research work. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the South Ural state university. Series: Education. Pedagogy.* 2012;4:18—21. (In Russ.)
8. Liu S., Onwuegbuzie A. J. Job stress of Chinese teachers and their turnover intention. *International Journal of Educational Research.* 2012;53:160—170. DOI: 10.1016/j.ijer.2012.03.006.
9. Rasanen K., Pietarinen J., Pyhalto K. et al. Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teachers' turnover intentions. *Social Psychology of Education.* 2020;23(4):837—859. DOI: 10.1007/s11218-020-09567-x.
10. Kokkinos K. M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology.* 2007;77(1):229—243. DOI: 10.1348/000709905X90344.
11. Barker I. The grass isn't always greener on the other side. *Times Educational Supplement.* 2011;4930:26—27.
12. Timms C., Graham D., Cottrell D. "I just want to teach" Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration.* 2007;45(5):569—586. DOI: 10.1108/09578230710778204.
13. Korthagen F. A. J. In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education.* 2004;20(1):77—97. DOI: 10.1016/j.tate.2003.10.002.
14. Postholm M. Experienced teachers reflect on challenging situations in school. *Creative Education.* 2016;7(9):1314—1327. DOI: 10.4236/ce.2016.79136.
15. Pham Thi Thanh Hai, Trinh Ngoc Thach, Nguyen Le Thach. Developing the Quality of Novice Primary Teachers to Meet the Renewal Requirements and to Enhance the Quality of the General Education. *American Journal of Educational Research.* 2018;6(5):468—474. DOI: 10.12691/education-6-5-16.
16. Skaalvik E., Skaalvik S. Teacher stress and coping strategies - the struggle to maintain control. *Creative Education.* 2021;12(6):1273—1295. DOI: 10.4236/ce.2021.126096.
17. Bespal'ko V. P. Nature-conforming pedagogy. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2008. 512 p. (In Russ.)
18. Lawson T., Garrod J. Sociology. A-Z. Dictionary and Handbook. K. S. Tkachenko (transl.). Moscow, FAIR-PRESS, 2000. 608 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 29.09.2025; одобрена после рецензирования 25.10.2025; принята к публикации 27.10.2025.
The article was submitted 29.09.2025; approved after reviewing 25.10.2025; accepted for publication 27.10.2025.