

## Исследование мотивации педагогов к наставнической деятельности в школах (на примере Санкт-Петербурга)

### **Трапицын С.Ю.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-8848>, e-mail: [trapitsin@gmail.com](mailto:trapitsin@gmail.com)

### **Граничина О.А.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1398-6684>, e-mail: [olga\\_granichina@mail.ru](mailto:olga_granichina@mail.ru)

### **Агапова Е.Н.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5995-4285>, e-mail: [petrovskaya.elen@mail.ru](mailto:petrovskaya.elen@mail.ru)

### **Жарова М.В.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2932-938X>, e-mail: [garova-m@mail.ru](mailto:garova-m@mail.ru)

Статья посвящена исследованию мотивации и готовности педагогов к реализации целевой модели наставничества, выявлению влияющих на этот процесс факторов. Рассмотрены теоретические основы организации наставничества, возможные подходы к изучению стратегий поведения педагогов при его внедрении, даны характеристики их проявлений. Представлены результаты исследования, полученные на выборке педагогов 4 общеобразовательных школ одного из районов Санкт-Петербурга. Использовались методики «Мотивационный профиль», «Определение мотивов трудовой деятельности педагогов», «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств», «Барьеры, препятствующие освоению инноваций», базирующиеся на общепринятой методологии, апробированном дизайне исследования, методах сбора и анализа данных, что минимизирует влияние систематических и случайных ошибок, обеспечивает достоверность данных. Полученные результаты показывают, что учителя разных школ имеют схожие характеристики готовности к наставнической деятельности, которая в наибольшей степени определяется

уровнем мотивации педагогов к ней, характером отношения к наставничеству, степени понимания его необходимости и важности.

**Ключевые слова:** наставничество; наставническая деятельность; мотивация; готовность к наставнической деятельности.

**Финансирование.** Исследование выполнено за счет внутреннего гранта ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (проект № 28ВГ).

**Для цитаты:** Трапицын С.Ю., Граничина О.А., Агапова Е.Н., Жарова М.В. Исследование мотивации педагогов к наставнической деятельности в школах (на примере Санкт-Петербурга) // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 2. С. 96—111. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290207>

## Study of Teachers' Participation in Mentoring Activities in schools (using the example of St. Petersburg)

**Sergey Y. Trapitsin**

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-8848>, e-mail: [trapitsin@gmail.com](mailto:trapitsin@gmail.com)

**Olga A. Granichina**

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1398-6684>, e-mail: [olga\\_granichina@mail.ru](mailto:olga_granichina@mail.ru)

**Elena N. Agapova**

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5995-4285>, e-mail: [petrovskaya.elen@mail.ru](mailto:petrovskaya.elen@mail.ru)

**Marina V. Zharova**

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2932-938X>, e-mail: [garova-m@mail.ru](mailto:garova-m@mail.ru)

The article is devoted to the study of the motivation and readiness of teachers to implement the target model of mentoring in order to identify and evaluate the factors influencing this process. We considered theoretical foundations of the organization of mentoring, possible approaches to the study of strategies for the behaviour of teachers during its implementation, and gave the characteristics of their manifestations. The results of study were obtained on a sample of teachers from 4 secondary schools in one of the districts of Saint Petersburg. We used the methods "Motivational profile", "Determination of the motives of teachers' work activity", "Motivational readiness of the teaching staff to master innovations", "Barriers preventing the development of innovations", based on generally accepted methodology, proven research design, methods of data collection and analysis, which minimize the impact of systematic and random errors, reduce the reliability of the data. The results obtained show that teachers from different schools have similar characteristics of readiness for mentoring activities, which is largely determined by the level of motivation of teachers, the nature of their attitude towards mentoring, and the degree of understanding of its necessity and importance.

**Keywords:** mentoring, mentoring activities, motivation, willingness to mentor.

**Funding.** The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 28VG).

**For citation:** Trapitsin S.Y., Granichina O.A., Agapova E.N., Zharova M.V. Study of motivation of Teachers' Participation in Mentoring Activities in schools (using the example of St. Petersburg). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 96—111. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290207> (In Russ.).

## Введение

Происходящие изменения в обществе и в образовании отразились на требованиях к педагогическим кадрам. Реализация модели педагога XXI века предполагает формирование высокопрофессиональной, компетентной, творчески активной личности с доминированием духовно-нравственных качеств [19]. В решении этой задачи важнейшее значение приобретает институт наставничества.

Наставничество — исторически востребованный и апробированный механизм вхождения молодых специалистов в профессиональную деятельность, эффективный инструмент их сопровождения и поддержки, развития их компетентности, один из способов освоения и трансляции инновационных педагогических практик [29]. Росту исследовательского и практического интереса к проблемам наставничества способствует работа по созданию методологии целевой модели наставничества в рамках федеральных проектов «Современная школа», «Молодые профессионалы», «Успех каждого ребенка», рассматривающих наставничество в широком социальном контексте [13; 35].

Организация наставничества в современной школе сталкивается с рядом проблем. Во-первых, эффективность сопровождения и поддержки начинающего учителя педагогом-наставником трудно измерима и неочевидна в виду сложности дифференциации и оценки вклада наставника и наставляемого в профессиональное становление начинающего учителя [32]. Во-вторых, молодые специалисты не всегда готовы следовать рекомендациям старших коллег, и не каждый опытный педагог готов и способен делиться профессиональным опытом, в том числе в связи с его недостаточным осмыслением и

систематизацией [37]. Наконец, успешные практики наставничества не всегда становятся предметом исследования, изучения, массового распространения и освоения [25].

Сказанное актуализирует исследования наставничества как инструмента управления профессиональным развитием педагогов [33].

## Методология и методы

Модели профессионального развития педагога, актуализации его творческого потенциала анализируются в трудах Т.В. Гаврутенко [4], М.В. Дружининой, А.Н. Загороднюк, Т.В. Кудрявцева, Я.А. Пономарева, И.В. Стрехова. Сущностные характеристики и структура наставничества как эффективного средства профессионального развития описаны в трудах Е.А. Дудиной [6], Л.А. Мокрецовой, Н.В. Шараповой, ряда зарубежных авторов [27; 30]. Способы формирования мотивации педагогов к профессиональному развитию и саморазвитию, стимулирования их педагогического творчества в контексте наставнической деятельности исследуются А.Н. Бубновой, О.Г. Давыдовой, И.Л. Пронькиной, Н.Ю. Синягиной.

Теоретические модели наставничества представлены в трудах С.Г. Антипина [1], Н.А. Быковой, Т.В. Дьячковой, С.И. Поздеевой, А.Ю. Помогайбиной, Ю.А. Снегиревой, М.А. Федуловой, Е.И. Чучкаловой и др. Вопросы управления развитием наставничества в школе исследуются в статьях Ю.В. Гаврушевой [5], Н.П. Ивановой, М.Е. Ледовской, И.В. Роздольской и др. Наставничеству как деятельности сопровождению молодых педагогов посвящены работы С.А. Баркова, Н.Л. Мысливец, С.И. Поздеевой [16], С.Н. Щербинина и др.

В отечественной литературе наставничество преимущественно рассматривается как: — инструмент создания устойчивой мотивации к саморазвитию [2; 7; 31];

— эффективное средство вхождения в профессию [15; 36];

— способ профессиональной социализации [8; 38];

— механизм поддержки профессионального роста молодого педагога [14; 22];

— технология субъект-субъектного взаимодействия в профессионально-педагогическом сообществе [3; 10; 26];

— синергетическая система самоорганизации и самореализации субъектов образовательной деятельности [9; 20; 39].

Зарубежные авторы (Г. Льюис, Д. Меггинсон, Л. Рай и др.) соотносят наставничество с деятельностью по управлению персоналом. Так, Л. Рай определяет наставничество как «самый успешный метод передачи навыков» [17]. Наставничество по Г. Льюису — это «система отношений с целью получения опыта на рабочем месте» [11]. Д. Меггинсон рассматривает наставничество как способ оказания помощи работнику в построении его профессиональной карьеры, адекватной оценке своих возможностей и мобилизации имеющегося потенциала [24], Д. Клаттербак говорит о «совмещении в себе наставником роли родителя и сверстника, консультирования, коучинга и фасилитации» [28].

Зарубежный опыт организации наставничества сопряжен с поиском эффективных спо-

собов передачи опыта и умений в рамках специально формируемой системы поддержки молодого специалиста, получившей название «менторинг», главными принципами которого выступают авторитет наставника, взаимное доверие и равноправие наставника и наставляемого, доброжелательная атмосфера, заинтересованное участие. В такой интерпретации задачи наставничества формулируются как:

— фасилитация вхождения молодого педагога в профессиональную среду;

— обеспечение социализации педагога в новой среде;

— поддержка и закрепление успешного опыта;

— побуждение всех участников процесса к созидательному взаимодействию [12; 34].

И российские, и зарубежные исследователи солидарны в признании важности проблемы мотивации к наставнической деятельности как наставника, так и наставляемого. Проведенный анализ публикаций по этой теме показал, что наибольший интерес вызывают вопросы понимания и признания значимости наставничества, отношения к нему, формирования соответствующих паттернов поведения. Результаты изучения работ российских и зарубежных исследователей позволяют говорить о том, что к часто упоминаемым мотивам наставничества относятся (табл. 1):

**Типология мотивов наставнической деятельности\***

Таблица 1

№	Название мотива	Содержание
1.	Потребность в самореализации и признании	Стремление приобретения определенного социального статуса, профессионального и общественного признания, повышение удовлетворенности результатами собственного труда
2.	Потребность в аутентификации со значимым человеком	Стремление быть похожим на авторитетную личность, завоевание и укрепление личного авторитета
3.	Потребность в руководстве (власти)	Стремление к занятию руководящей должности, расширению властных полномочий, получение возможности влиять на деятельность других людей, контролировать и оценивать их действия и поступки
4.	Потребность в деятельностной активности	Стремление к более активному участию в процессах организации, социально значимой деятельности, увеличению вклада в общий результат
5.	Потребность в позитивном подкреплении	Стремление к получению благ, определяемых должностью (престиж, материальное поощрение, льготы и пр.)
6.	Потребность в самосовершенствовании	Стремление к повышению собственной компетентности, профессиональному росту, мастерству

№	Название мотива	Содержание
7.	Потребность в достижении успеха	Стремление к достижению значимых результатов деятельности, лидерству, постановке амбициозных целей
8.	Потребность в избегании неудач	Стремление не вызвать неудовольствия и нареканий руководства, избежать наказания, лишения привилегий и пр.
9.	Потребность в общении, эмоциональных контактах	Стремление к установлению и поддержанию конструктивных взаимоотношений с другими людьми, к межличностному взаимодействию
10.	Чувство долга и ответственности	Стремление к добросовестному выполнению порученного дела, перфекционизм, проявление высокого уровня социальной ответственности

Условные обозначения. \* — применимо как к наставникам, так и к наставляемым.

Характеристикой наставнической деятельности выступает готовность к ней педагогов, причем как наставников, так и наставляемых. По нашему мнению, инициировать наставническую деятельность вообще не следует в случае неподготовленности к ней педагогов, поскольку существует риск, что в этом случае наставничество будет осуществляться формально или поддерживаться исключительно на основе жесткого администрирования.

Интерпретация понятия «готовность к наставнической деятельности» базируется на двух основных подходах: субъектном и операционально-деятельностном. В первом из них (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, В.Д. Шадриков, А.А. Деркач и др.) готовность педагога к наставничеству осмысливается как актуализация его базовых ценностей, установок, потребностей и выражается через систему профессиональных и личностных качеств, субъектное восприятие важности данного процесса и значимости его результатов. Второй подход (Ф. Генов, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин, Д.Н. Узнадзе, А.Ц. Пуни и др.) определяет готовность с позиций операциональной структуры наставнической деятельности, наличия у педагога четкого понимания алгоритма и соответствующих компетенций для ее осуществления. На наш взгляд, продуктивным является не противопоставление этих подходов, а их интеграция в целостную модель формирования готовности педагога к наставнической деятельности.

По аналогии с исследованиями В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой можно говорить о рефлексивной, когнитивной, технологиче-

ской, мотивационной составляющих готовности к наставничеству [21].

*Рефлексивный компонент* готовности связан с осмыслением, осознанием потребностей, ожиданий, целей наставничества, пониманием собственных возможностей, накопленного профессионального опыта, готовностью к его передаче. Рефлексия создает условия для самосовершенствования и самореализации наставника и наставляемого.

*Когнитивный компонент* как совокупность предметных и психолого-педагогических знаний, владение способами трансляции методических систем и педагогического опыта создает основу формирования конкретного содержания и технологий наставнической деятельности.

*Технологический компонент* связан с непосредственной реализацией наставничества, с умением разрабатывать и внедрять его разнообразные модели, проводить анализ проблем и собственных возможностей по их разрешению, формулировать цели, способы, средства наставнической деятельности, прогнозировать ее результаты, осуществлять контроль и коррекцию.

Важнейшей в структуре готовности к наставничеству является *мотивационная составляющая*, отражающая устойчивую потребность в нем; стремление к изменению своей позиции и активности участия в образовательном процессе, осознание необходимости обогащения профессиональной деятельности. Эти потребности выступают ведущими побудительными мотивами участия в наставнической деятельности.

Аналогичные структуры готовности представляют О.А. Бекетова, И. Дерновский, Т.Д. Куранова, Н.С. Пономарева, Т.А. Прищепа, С.А. Трифонова, Г.Н. Фомицкая, Т.С. Базарова, обозначая знаниевый, эмоциональный и деятельностный компоненты [23].

Цели исследования заключались в установлении структуры мотивов педагогов, определяющих их готовность к наставнической деятельности, оценке значимости факторов, влияющих на мотивационный и другие (когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой) компоненты готовности к наставнической деятельности, а также в выявлении типичных затруднений, с которыми сталкиваются педагоги при ее осуществлении. Мы исходили из предположения, что при общей наибольшей значимости мотивационного компонента готовности структура мотивов, модальность и степень влияния факторов в конкретных школах могут различаться, что в существенной мере зависит от менеджмента образовательной организации.

В исследовании приняли участие 136 педагогов 4 школ одного из районов

Санкт-Петербурга, по 34 педагога от каждой школы, имеющих опыт наставнической деятельности. Возраст педагогов — 34—56 лет, 39% из них имеют высшую категорию, 43% — первую, 18% — не имеют категории, 92% респондентов составляли женщины.

### Результаты исследования

Исследование базировалось на известной методике Ш. Ричи и П. Мартина «Мотивационный профиль» [18], позволяющей не только выявить мотивы, побуждающие педагогов к наставнической деятельности или создающие барьеры к ней, но и оценивать степень их выраженности.

Первый вопрос анкеты касался понимания педагогами важности наставничества для развития школы и лично для них. 100% респондентов отметили высокую актуальность и значимость наставничества для современного образования. К факторам, побуждающим к наставнической деятельности, они отнесли (табл. 2, рис. 1):

Таблица 2

#### Факторы, побуждающие к наставнической деятельности

Код мотива	Содержание мотива	Количество выборов (%)*			
		Шк1	Шк2	Шк3	Шк4
А	Потребность в проявлении деятельной активности	14,7%	8,7%	11,8%	14,7%
Б	Потребность в профессиональном признании, достижении значимых результатов	31,9%	14,7%	5,9%	20,6%
В	Потребность в улучшении деятельности школы, повышении личного вклада в общий результат	26,5%	17,4%	20,6%	26,5%
Г	Потребность в новом виде деятельности, преодолении рутины	5,9%	5,9%	14,7%	5,9%
Д	Потребность в осмыслении и систематизации собственного педагогического опыта	11,8%	11,8%	11,8%	11,8%
Е	Потребность в самосовершенствовании и самореализации	17,4%	20,6%	23,2%	14,7%
Ё	Потребность в общении, эмоциональных контактах	5,9%	0%	20,6%	11,8%
Ж	Потребность в получении дополнительных льгот и привилегий	20,6%	23,2%	2,9%	5,9%
З	Потребность в руководстве (власти)	23,2%	20,6%	5,9%	2,9%
И	Стремление к улучшению качества образования	8,7%	20,6%	11,8%	11,8%
К	Страх за последствия отказа от выполнения поручения руководства	0%	0%	5,9%	5,9%

Условные обозначения. \* — количество выборов мотивов респондентами не ограничивалось. Процент в таблице отражает долю от 34 педагогов каждой школы, выбравших соответствующий мотив.

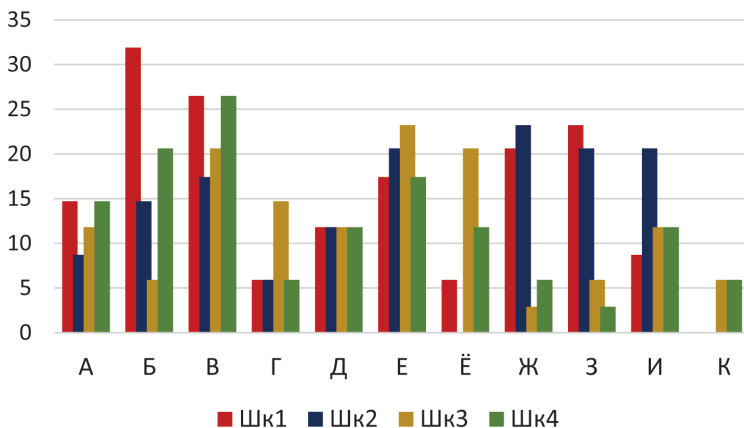


Рис. 1. Мотивы, побуждающие педагогов к наставнической деятельности

Проверка гипотезы о влиянии школы на структуру мотивации педагогов к наставнической деятельности по параметрическому t-критерию Стьюдента для независимых выборок на уровне значимости  $\alpha=0,05$  выявила наличие статистически значимых различий во всех 4 группах респондентов. При этом наиболее существенное влияние на мотивацию педагогов к наставнической деятельности оказывают

не внешние, а внутренние факторы (менеджмент школы).

На рис. 2 представлены мотивационные профили педагогов исследуемых школ.

В школе 1 (Шк1) заметны диспропорции мотивационного профиля, высокие оценки значимости одних факторов при низких оценках прочих. Педагоги ориентированы на административную (в том числе материальную) поддержку, профессиональное и

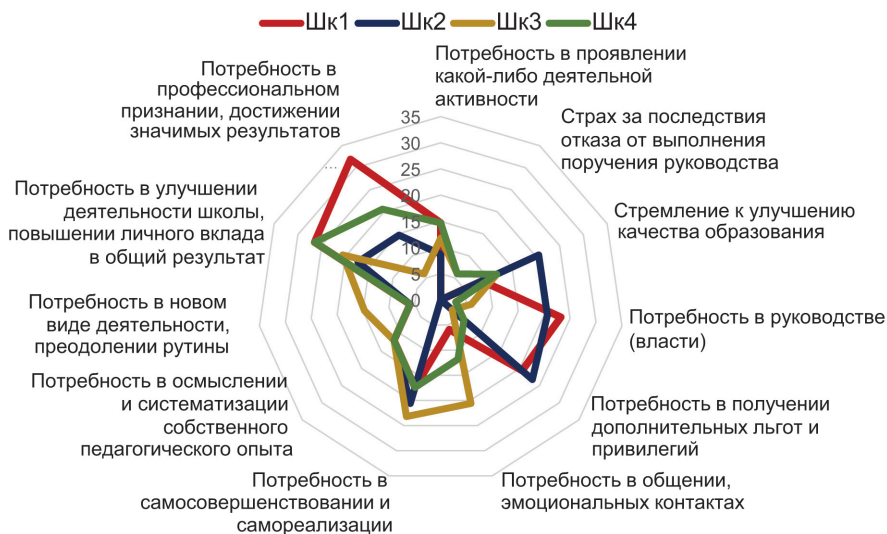


Рис. 2. Мотивационный профиль исследуемых школ



общественное признание и рассматривают наставничество как эффективный способ совершенствования деятельности школы. В целом педагогический коллектив готов к внедрению наставничества при условии, что оно будет осуществляться целенаправленно, по продуманному плану, без внешнего давления и формализма, при достаточном ресурсном обеспечении и с учетом возможностей школы.

У педагогов школы 2 (Шк2) присутствует стремление к профессиональному и общественному признанию при невысоком уровне потребности в систематизации педагогического опыта и улучшении деятельности школы. Для них характерно отсутствие стремления к постановке амбициозных целей и решению сложных задач. Ведущим мотивом участия в наставнической деятельности выступает желание получать достойную оплату за выполнение дополнительных обязанностей.

Для педагогов школы 3 (Шк3) важны взаимоотношения в педагогическом коллективе,

благоприятный психологический климат, комфортные условия труда. Присутствует готовность к нововведениям, к участию в экспериментальной работе. Коллектив нацелен на самосовершенствование, профессиональный рост, возможность проявить себя и повысить имидж школы. Материальные стимулы наставнической деятельности не имеют решающего значения.

В школе 4 (Шк4) наблюдается наибольшее разнообразие мотивов. Педагогам важнее не вознаграждение, а вовлеченность в дела школы, открытость администрации и постоянное информирование, поддержка инициатив и признание достижений. Они считают наставничество не только необходимым условием профессионального роста, но и интересной и социально значимой работой.

Для оценки готовности к наставнической деятельности вполне релевантным представляется апробированный инструментарий, предложенный С.А. Трифионовой [20].

В качестве показателей для оценки готовности респондентами названы (табл. 3):

Таблица 3

**Показатели готовности педагогов к наставнической деятельности**

Компоненты	Показатели
Мотивационный	Интерес к наставнической деятельности
	Удовлетворенность процессом и результатами наставнической деятельности
	Потребность в самосовершенствовании и саморазвитии
Эмоционально-волевой	Упорство в достижении желаемого результата
	Принятие ответственности и риска
	Способность контролировать свои чувства и эмоции
	Создание доброжелательной атмосферы и заинтересованного участия
Операциональный	Умение планировать и проводить педагогический эксперимент
	Умение оценивать эффективность наставнической деятельности
	Умение работать в электронной образовательной среде, разрабатывать инновационные образовательные технологии
	Умение создавать современные образовательные ресурсы с использованием методического потенциала наставничества
	Умение тиражировать передовой педагогический опыт с учетом условий образовательного учреждения
Когнитивный	Знание основ психологии и педагогики
	Наличие опыта преподавания дисциплин
	Владение методами педагогического исследования
	Знание основ и наличие опыта наставнической деятельности



Далее определялась степень значимости для респондентов компонентов готовности (табл. 4).

Таблица 4

**Оценка важности компонентов наставнической деятельности**

Компонент	% выборов
Мотивационный	52,9
Эмоционально-волевой	22,8
Операциональный	15,4
Когнитивный	8,9
Итого:	100

Опрос показал, что респонденты, независимо от степени их активности в наставнической деятельности, полагают наиболее значимым мотивационный компонент (52,9% выборов). Важность «операционального компонента» респонденты обосновывают необходимостью расширения возможностей и осознанности выбора педагогически целесообразных технологий решения профессионально-педагогических задач, а также важностью развития компетенций по планированию и проведению педагогических экспериментов, тиражированию передового педагогического опыта и т.п. Лишь 8,9% респондентов указали на важность «когнитивного компонента», что отражает общее с менеджментом школы заблуждение, что наставническая деятельность не требует специальной подготовки.

Оценка готовности педагогов к наставнической деятельности проводилась по аналогии с методикой Т.С. Соловьевой «Определение уровня новаторства учителей в школьном коллективе», позволяющей дифференцировать педагогов по типам отношения к деятельности (рис. 3).

К «группе А» относится 13,75% респондентов, отметивших, что они увлечены идеей наставничества, сами нередко и по собственной инициативе выступают в роли наставников, готовы активно участвовать в разработке и внедрении инновационных моделей наставничества в своей школе.

Большая часть опрошенных (66,25%) принадлежит к «группе В», они признают необходимость и важность наставничества, считают его естественным процессом совершенствования деятельности школы и выражают готовность включиться в его внедрение. Педагоги этой группы проявляют интерес к наставничеству, но считают, что для его успеха необходимо создание условий и настойчивость руководства, готовы участвовать в нем при грамотной организации, четкой постановке задач и определении ответственности.

В «группу С» входят 17,5% респондентов, сдержанно относящихся к наставничеству, не выражающих стремления стать наставниками, но и не готовых решительно отказываться от подобного предложения руководства. Они склонны к проявлению осторожности в суждениях и оценках, но не

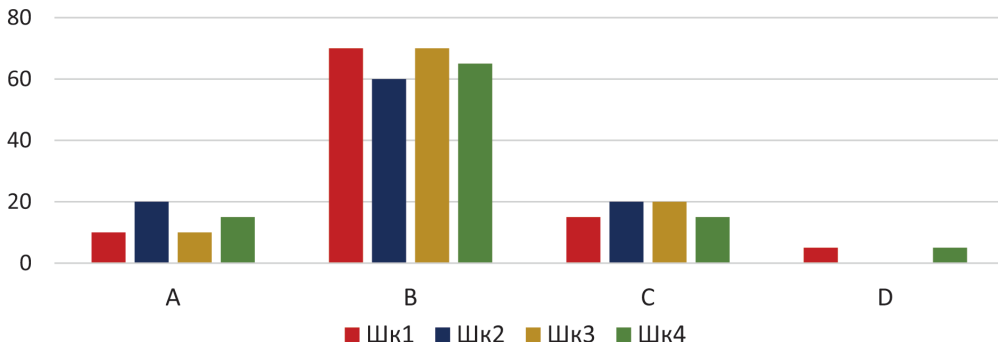


Рис. 3. Группы педагогов по отношению к наставнической деятельности

высказывают откровенно критического отношения к наставничеству и скептицизма по поводу перспектив его внедрения.

«Группа D» (2,5%) сомневается в целесообразности и эффективности наставничества. Как правило, такие педагоги предпочитают работать «по старинке», не желают выходить из «зоны комфорта».

В «группу E» категорически не желающих принимать участие в наставнической деятельности, низко оценивающих ее потенциал и результативность, негативно настроенных к ее внедрению не попал ни один из опрошенных педагогов.

Анализ затруднений, препятствующих включенности педагогов в наставническую деятельность, проводился по авторской методике «Определение затруднений педагогов при осуществлении наставнической деятельности» (табл. 5).

Респонденты отметили, что меры материальной поддержки на начальном этапе внедрения целевой модели наставничества были минимальными в связи с отсутствием формализации функционала и ответственности наставников. Эта работа была организована через наиболее активных и мотивированных педагогов, принявших на себя основную нагрузку, они же занимались непосредственной организацией процесса: разработкой локальных документов и шаблонов отчетов, определением пар с учетом личностных особенностей и интересов участников, распределением обязанностей, делегированием полномочий и пр. Представители всех школ отметили, что при внедрении целевой модели наставничества они ощущали заинтересованность и поддержку администрации школ, после документального оформления и закрепления статуса на-

Таблица 5

**Затруднения, препятствующие вовлеченности педагогов в наставническую деятельность**

<b>Характеристики деятельности, вызывающие затруднения</b>	<b>Процент выборов</b>
Неспособность осуществлять обобщение и систематизацию собственного педагогического опыта	92
Невладение техниками наставничества	89,3
Формализм при внедрении наставничества, рост отчетности, отсутствие стимулов	89,3
Плохая организация наставничества, отсутствие четкого определения функций и полномочий, низкая информированность	89,3
Подготовка наставляемых к участию в конкурсах	83,9
Сложность адаптации к изменениям в содержании и условиях деятельности, страх перед новой деятельностью	83,9
Трудность активизации профессиональной деятельности наставляемых, отсутствие их заинтересованности	81,2
Большая нагрузка, нехватка времени, отсутствие умений самоорганизации	78,5
Отсутствие опыта проведения научно-педагогических исследований, организации исследовательской деятельности наставляемых	75,8
Профессиональное и личностное самосовершенствование в процессе наставнической деятельности	70,4
Трудности коммуникации с наставляемыми	59,6
Неумение вступать во взаимодействие с профессиональным сообществом	54,2
Слабое знание учебного предмета и методики его преподавания наставляемыми	51,5
Трудности использования информационных технологий	48,8
Неумение прогнозировать потенциальные затруднения наставляемых. Адаптация содержания наставничества к интересам и потребностям наставляемых	43,4

ставникам регулярно выплачивались премии и стимулирующие надбавки. Респонденты обратили внимание на административную поддержку инициатив по участию наставников и наставляемых в различных конкурсах, конференциях, семинарах и других значимых для школы мероприятиях.

### Обсуждение и выводы

Парадигмальный сдвиг в современной педагогике диктует необходимость переосмысления и научного обоснования феномена наставничества в его современной интерпретации. Успех модернизации образования во многом будет определяться компетентностью и авторитетом педагогов-наставников, уровнем их методического мастерства, готовностью к осмыслению и трансляции лучших педагогических практик, что требует создания целенаправленной и комплексной системы подготовки наставников. Условием успешности наставничества выступают мотивация и позитивное отношение к нему наставников и наставляемых, понимание роли наставничества в профессиональном становлении и развитии современного учителя.

Анализируя практику организации наставничества в исследуемых школах, можно дифференцировать ролевые модели участников наставнической деятельности в зависимости от выбранных ими стратегий поведения.

1. Инициативная разработка содержания, форм и способов наставнической деятельности и их активное внедрение, готовность к существенным затратам времени и сил. По данным наших исследований, данную стратегию реализуют 1—2% педагогов-наставников.

2. Самодеятельная активность в наставнической деятельности — стратегия поведения, предполагающая явно выраженную поддержку педагогом института наставничества и заинтересованное участие в его внедрении. Этой модели поведения следуют около 10% педагогов-наставников.

3. Демонстративная активность под давлением руководства, педагогического коллектива и/или обстоятельств. Данная стратегия заключается в формальном исполнении

функций наставника при умеренной степени активности, которая может совсем исчезнуть при возникновении затруднений. Такой стратегии следует самая многочисленная — 60—65% — группа педагогов-наставников.

4. Пассивное наставничество. Характеризует стратегию избегания непосредственного участия в наставнической деятельности, обсуждении ее содержания и организационных форм, неготовность к принятию ответственности, сопряженной с наставничеством. Доля таких педагогов оценивается примерно в 20%.

5. Активное сопротивление внедрению наставничества, проявляющееся в различных формах: его критике как ненужного, неэффективного и даже вредного; в обвинении активных наставников в корыстных побуждениях; в апеллировании к прежнему успешному опыту в отсутствие наставничества; в действиях, затрудняющих процесс внедрения наставничества или прямо направленных против него. Такую позицию, по данным исследования, занимают 4—5% педагогов.

Полученные данные о готовности педагогов к наставнической деятельности и ведущих мотивах участия в ней свидетельствуют о недостаточно осознанной работе руководителей школ по формированию положительной мотивации к наставничеству, слабом знании мотивов, побуждающих учителей к активности, способов их актуализации. Показательно, что 100% принявших участие в исследовании педагогов отмечают важность наставничества для современного образования и признают необходимость его грамотной организации, в целом позитивно относятся к наставничеству при условии его целенаправленного и продуманного внедрения при достаточном ресурсном обеспечении и с учетом возможностей школы. Более 50% респондентов считают мотивационную готовность к наставнической деятельности главным фактором ее успешности. Побудительные мотивы педагогов к участию в наставнической деятельности имеют значимые различия и детерминируются разными факторами, отражающими специфику школ. Это означает, что при общей концептуальной

рамке нет и не может быть универсальной модели и универсальной технологии внедрения наставничества, система будет жизнеспособной и эффективной только в том случае, если она проектируется и реализуется с учетом условий и особенностей конкретной школы и при активном участии работающих в ней педагогов. В этой связи перспективными представляются дальнейшие исследования взаимосвязи готовности педагогов

к наставнической деятельности с внутриорганизационными факторами — управленческими моделями и стилем управления, степенью поддержки данной деятельности руководством, уровнем организационной культуры, ресурсным и методическим обеспечением и пр., а также влияния готовности педагогов к наставнической деятельности на ее результативность, уровень успешности и достижения школы.

### Литература

1. Антипин С.Г. Традиции наставничества в истории отечественного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2011. С. 30.
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4—18. DOI:10.24411/2307-4264-2019-10301
3. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Кобалян А.А. Формы и виды наставничества педагогических работников в образовательных организациях // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-3. С. 49—52.
4. Гаврутенко Т.В. Организационно-педагогические условия развития наставничества учителей: управленческая практика / Т.В. Гаврутенко, Л.А. Мокрецова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 1(34). С. 135—140. DOI:10.36809/2309-9380-2022-34-135-140
5. Гаврушева Ю.В. Управление развитием системы наставничества в образовательной организации // Символ науки. 2021. № 12—2. С. 78—80.
6. Дудина Е.А. Наставничество, как особый вид педагогической деятельности: существенные характеристики и структура // Вестник Новосибирского гос. педагогического университета. 2017. Т. 7. № 5. С. 25—36. DOI:10.15293/2226-3365.1705.02
7. Ипалдинова Е.Ю., Фролова С.В. Проблемы и зарубежный опыт технологизации наставничества в профессиональном развитии педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53. С. 17.
8. Кашаев А.А., Петренко А.А. Управление наставнической деятельностью по развитию профессионализма педагогов в школе // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4(64). С. 49—60. DOI:10.37724/RSU.2022.64.4.006
9. Кузнецов А.Н. Аспекты методологии наставнической деятельности как научная основа

- ее регламентации // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3(67). С. 16—25. DOI:10.37724/RSU.2023.67.3.002
10. Ладилова Н.А. Цифровые ресурсы в практике наставнической деятельности российских образовательных организаций // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022. № 3(61). С. 95—112. DOI:10.25688/2072-9014.2022.61.3.09
11. Льюис Г. Менеджер-наставник. М.: Баланс Клуб, 2002. 192 с.
12. Марголис А.А. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов / А.А. Марголис, Е.В. Аржаных, М.П. Хуснутдинова // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 133—159. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-133-159
13. Медведев Я.В. Развитие феномена «наставничества» в педагогической науке и практике // Человек и образование. 2022. № 4. С. 151—157. DOI:10.54884/S181570410018647-6
14. Мухаметзянова Ф.Ш., Исламова Н.Н. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 5. С. 8.
15. Палитай И.С., Попова С.Ю., Селезнева А.В. Наставничество как технология работы с молодыми лидерами в современной России: психологические основания и возможности реализации // Образование личности. 2019. № 3—4. С. 19—27.
16. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2(16). С. 87—91. DOI:10.23951/2307-6127-2017-2-87-91
17. Рай Л. Развитие навыков эффективного общения / Пер. с англ. В. Германова. СПб.: Питер, 2002. 288 с.
18. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: Учеб. пособие для вузов / Пер. с англ., под ред. проф. Е.А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.

19. Рубцов В.В., Марголис А.А. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России // Образовательная политика. 2010. № 4(42). С. 42—55.
20. Себельдина Е.В. Формирование психолого-педагогической готовности опытных сотрудников к наставнической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-4. С. 144—146.
21. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
22. Федоров О.Д., Ящук Н.Р. Онтологическая модель наставничества молодых учителей // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5(122). С. 38—49. DOI:10.20323/1813-145X-2021-5-122-38-49
23. Фомицкая Г.Н., Базарова Т.С. Оценка готовности учителя к наставнической деятельности в общеобразовательной организации // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 9. С. 1015—1022. DOI:10.30853/ped20230148
24. Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4. С. 12—15. DOI:10.26795/2307-1281-2018-6-4-11
25. Aparicio-Molina C., Sepúlveda-López F. Teacher Professional Development: Perspectives from a Research Experience with Teachers // Online Submission. Revista Electrónica Educare. May—Aug 2023 (ED629326). Vol. 27. No. 2. P. 1—16.
26. Brandisauškiene A., Cesnavičienė J., Miciulienė R., Kaminskiene L. What Factors Matter for the Sustainable Professional Development of Teachers? Analysis from Four Countries // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2020. Vol. 22. Issue 2. P. 153—170. DOI:10.2478/jtes-2020-0022
27. Cassels W., Alvero K., Pierson R. Leading toward improvement // Internal Auditor. Jun 2018. Vol. 75. Issue 3. P. 41—45.
28. Clutterbuck D. Everyone Needs A Mentor. CIPD — Kogan Page. 5th edition. 205 p.
29. Dey M., Lim L., Ross F. The impact of mentoring: How to build on success // Journal of Accountancy. 2021. Vol. 232. Issue 3. P. 29—36.
30. Drew J. How to Start and Run a Mentoring Program // Journal of Accountancy. Mar 2014. Vol. 217. Issue 3. P. 34—39.
31. Janesko C. Mentorships That Work: Successful Mentoring Programs Can Improve Communication And Leadership Skills And Result In Career-Spanning Relationships // Internal Auditor. Oct 2020. Vol. 77. Issue 5. P. 47—51.
32. Loesch B.L. Professional Development: How Can It Best Be Delivered? // Illinois Reading Council Journal. Summer 2023. Vol. 51. Issue 3. P. 14—24. DOI:10.33600/IRCJ.51.3.2023.14
33. Meutstege K., Van Geel M., Visscher A. Evidence-Based Design of a Teacher Professional Development Program for Differentiated Instruction: A Whole-Task Approach // Education Sciences. Oct. 2023. Vol. 13. Issue 10. P. 985. DOI:10.3390/educsci13100985
34. Meyer C. Mentoring for executives and managers // Journal of Accountancy. 2017. Vol. 223. Issue 3. P. 1—4.
35. Montgomery B.L., Sancheznieto F., Dahlberg M.L. Academic Mentorship Needs a More Scientific Approach // Science & Technology. 2022. Vol. 38. Issue 4. P. 84—87.
36. Qin X., Liu S. The relationship between principal support, teacher professional identity, and teacher professional learning in China: Investigating gender differences // Psychology in the Schools. Dec. 2023. Vol. 60. Issue 12. P. 4871—4884. DOI:10.1002/pits.23066
37. Tay L.Y., Ramachandran K., Ong Woei L.M., Towndrow P.A. Empowerment through distributed leadership in reconciling tensions and dilemmas in teacher professional development // Teacher Development. Nov. 2021. Vol. 25. Issue 5. P. 647—668. DOI:10.1080/13664530.2021.1939133
38. Wibowo D. The role of school culture in teacher professional development for peace education: the case of Sukma Bangsa School Pidie in post-conflict Aceh, Indonesia // Journal of Peace Education. Aug. 2022. Vol. 19. Issue 2. P. 182—204. DOI:10.1080/17400201.2021.2015573
39. Wright J. R. Leading the way to success // Journal of Accountancy. Jan. 2018. Vol. 225. Issue 1. P. 26—26.

## References

1. Antipin S.G. Tradicii nastavnichestva v istorii otechestvennogo obrazovaniya: avtoref. diss. ... k.p.n. [Traditions of mentoring in the history of national education. PhD (pedagogy) thesis]. Nizhnij Novgorod, 2011. P. 30. (in Russ.)
2. Blinov V.I., Esenina E.Ju., Sergeev I.S. Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen horosho zatочennyj instrument [Mentoring in Education: You Need a Well-Sharpened Tool]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda [Vocational education and labor market]*, 2019, no. 3, pp. 4—18. DOI:10.24411/2307-4264-2019-10301(in Russ.)
3. Vaganova O.I., Gladkova M.N., Kobaljan A.A. Formy i vidy nastavnichestva pedagogicheskikh rabotnikov v obrazovatel'nyh organizacijah [Forms and types of mentoring of teaching staff in educational organizations]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija [Problems of modern teacher education]*, 2022, no. 76—3, pp. 49—52. (in Russ.)

4. Gavrutenko T.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya nastavnichestva uchitelej: upravlencheskaja praktika [Organizational and pedagogical conditions for the development of teacher mentoring: management practice]. T.V. Gavrutenko, L.A. Mokrecova. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija [Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities studies]*, 2022, no. 1(34), pp. 135—140. DOI:10.36809/2309-9380-2022-34-135-140 (in Russ.)
5. Gavrushcheva Ju.V. Upravlenie razvitiem sistemy nastavnichestva v obrazovatel'noj organizacii [Managing the development of a mentoring system in an educational organization]. *Simvol nauki [Science symbol]*, 2021, no. 12—2, pp. 78—80. (in Russ.)
6. Dudina E.A. Nastavnichestvo, kak osobyj vid pedagogicheskoy dejatel'nosti: sushhnostnye charakteristiki i struktura [Mentoring as a special type of pedagogical activity: essential characteristics and structure]. *Vestnik Novosibirskogo gos. pedagogicheskogo un-teta [Bulletin of the Novosibirsk State. pedagogical university]*, 2017. Vol. 7, no. 5, pp. 25—36. DOI:10.15293/2226-3365.1705.02 (in Russian)
7. Ilaitdinova E.Ju., Frolova S.V. Problemy i zarubezhnyj opyt tehnologizacii nastavnichestva v professional'nom razvitiu pedagoga [Problems and foreign experience of technologization of mentoring in the professional development of teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija [Problems of modern teacher education]*, 2016, no. 53, pp. 17 (in Russ.)
8. Kashaev A.A., Petrenko A.A. Upravlenie nastavnichestvom dejatel'nost'ju po razvitiu professionalizma pedagogov v shkole [Management of mentoring activities to develop the professionalism of teachers at school]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk [Psychological and pedagogical search]*, 2023, no. 3(67), pp. 49—60. DOI:10.37724/RSU.2022.64.4.006 (in Russ.)
9. Kuznecov A.N. Aspekty metodologii nastavnichestvoj dejatel'nosti kak nauchnaja osnova ee reglamentacii [Aspects of the methodology of mentoring activities as the scientific basis for its regulation]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk [Psychological and pedagogical search]*, 2023, no. 3(67), pp. 16—25. DOI:10.37724/RSU.2023.67.3.002 (in Russ.)
10. Ladilova N.A. Cifrovye resursy v praktike nastavnichestvoj dejatel'nosti rossijskikh obrazovatel'nyh organizacij [Digital resources in the practice of mentoring activities of Russian educational organizations]. *Vestnik MGPU. Serija: Informatika i informatizacija obrazovanija [Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Informatics and informatization of education]*, 2022, no. 3(61), pp. 95—112. DOI:10.25688/2072-9014.2022.61.3.09 (in Russ.)
11. L'juis G. Menedzher-nastavnik [Manager-mentor]. Moscow: Balans Klub, 2002. 192 p. (in Russ.)
12. Margolis A.A. Institucionalizacija nastavnichestva kak resurs professional'nogo razvitiya rossijskikh pedagogov [Institutionalization of mentoring as a resource for professional development of Russian teachers]. A.A. Margolis, E.V. Arzhanyh, M.R. Husnutdinova. *Voprosy obrazovanija [Education issues]*, 2019, no. 4, pp. 133—159. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-133-159 (in Russian)
13. Medvedev Ja.V. Razvitie fenomena «nastavnichestvo» v pedagogicheskoi nauke i praktike [Development of the phenomenon of “mentoring” in pedagogical science and practice]. *Chelovek i obrazovanie [Man and education]*, 2022, no. 4, pp. 151—157. DOI:10.54884/S181570410018647-6 (in Russian)
14. Muhametjanova F.Sh., Islanova N.N. Nastavnichestvo kak mehanizm podderzhki professional'nogo razvitiya pedagogov [Mentoring as a mechanism to support the professional development of teachers]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija [World of Science. pedagogy and psychology]*, 2020. Vol. 8, no. 5, pp. 8. (in Russ.)
15. Palitaj I.S., Popova S.Ju., Selezneva A.V. Nastavnichestvo kak tehnologija raboty s molodymi liderami v sovremennoj Rossii: psihologicheskie osnovanija i vozmozhnosti realizacii [Mentoring as a technology for working with young leaders in modern Russia: psychological foundations and possibilities for implementation]. *Obrazovanie lichnosti [Personal education]*, 2019, no. 3-4, pp. 19—27. (in Russ.)
16. Pozdeeva S.I. Nastavnichestvo kak dejatel'nostnoe soprovozhdenie molodogo specialista: modeli i tipy nastavnichestva [Mentoring as activity support for a young specialist: models and types of mentoring]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie [Scientific and pedagogical review]*, 2017, no. 2(16), pp. 87—91. DOI:10.23951/2307-6127-2017-2-87-91 (in Russ.)
17. Raj L. Razvitie navykov jeffektivnogo obshhenija [Development of effective communication skills]. Lesli Raj; [Per. s angl. V. Germanova]. SPb.: Piter, 2002, 288 p. (in Russ.)
18. Richi Sh., Martin P. Upravlenie motivaciej: Ucheb. posobie dlja vuzov [Motivation management: Proc. manual for universities]. Per. s angl., pod red. prof. E.A. Klimova. Moscow: JuNITI-DANA, 2004, 399 p. (in Russ.)
19. Rubcov V.V., Margolis A.A. Uchitel' dlja novoj shkoly: modernizacija pedagogicheskogo obrazovanija v Rossii [Teacher for a new school: modernization of teacher education in Russia]. *Obrazovatel'naja politika [Educational policy]*, 2010, no. 4(42), pp. 42—55. (in Russ.)
20. Sebel'dina E.V. Formirovanie psihologo-pedagogicheskoy gotovnosti opytnyh sotrudnikov k nastavnichestvoj dejatel'nosti [Formation of



- psychological and pedagogical readiness of experienced employees for mentoring activities]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern teacher education]*, 2020, no. 68-4, pp. 144—146. (in Russ.)
21. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: innovacionnaja dejatel'nost' [Pedagogy: innovative activities]. Moscow: IChP «Izdatel'stvo Magistr», 1997, 224 p. (in Russ.)
22. Fedorov O.D., Jashhuk N.R. Ontologicheskaja model' nastavnichestva molodyh uchitelej [Ontological model of mentoring young teachers]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Jaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2021, no. 5(122), pp. 38—49. DOI:10.20323/1813-145X-2021-5-122-38-49 (in Russ.)
23. Fomiczkaja G.N., Bazarova T.S. Ocenka gotovnosti uchitelja k nastavnicheskoi dejatel'nosti v obshheobrazovatel'noj organizacii [Assessing a teacher's readiness for mentoring activities in a general education organization]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki [Pedagogy. Questions of theory and practice]*, 2023. Vol. 8, no. 9, pp. 1015—1022. DOI:10.30853/ped20230148 (in Russian)
24. Chelnokova E.A., Tjumaseva Z.I. Jevoljucija sistemy nastavnichestva v pedagogicheskoi praktike [The evolution of the mentoring system in teaching practice]. E.A. Chelnokova, Z.I. Tjumaseva. *Vestnik Mininskogo universiteta [Bulletin of Minin University]*, 2018. Vol. 6, no. 4, pp. 12—15. DOI:10.26795/2307-1281-2018-6-4-11 (in Russ.)
25. Aparicio-Molina C., Sepúlveda-López F. Teacher Professional Development: Perspectives from a Research Experience with Teachers. *Online Submission. Revista Electrónica Educare, May-Aug 2023 (ED629326)*. Vol. 27, no. 2, pp. 1—16.
26. Brandisauskienė A., Cesnaviciene J., Miciulienė R., Kaminskiene L. What Factors Matter for the Sustainable Professional Development of Teachers? Analysis from Four Countries. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2020. Vol. 22, Issue 2, pp. 153—170. DOI:10.2478/jtes-2020-0022
27. Cassels W., Alvero K., Pierson R. Leading toward improvement. *Internal Auditor*, Jun 2018. Vol. 75, Issue 3, pp. 41—45.
28. Clutterbuck D. Everyone Needs A Mentor. CIPD — Kogan Page. 5th edition. 205 p.
29. Dey M., Lim L., Ross F. The impact of mentoring: How to build on success. *Journal of Accountancy*, 2021. Vol. 232, Issue 3, pp. 29—36.
30. Drew J. How to Start and Run a Mentoring Program. *Journal of Accountancy*, Mar 2014. Vol. 217, Issue 3, pp. 34—39.
31. Janesko C. Mentorships That Work: Successful Mentoring Programs Can Improve Communication And Leadership Skills And Result In Career-Spanning Relationships. *Internal Auditor*, Oct 2020. Vol. 77, Issue 5, pp. 47—51.
32. Loesch B.L. Professional Development: How Can It Best Be Delivered? *Illinois Reading Council Journal*, Summer 2023, Vol. 51, Issue 3, pp. 14—24. DOI:10.33600/IRCJ.51.3.2023.14
33. Meutstege K., Van Geel M., Visscher A. Evidence-Based Design of a Teacher Professional Development Program for Differentiated Instruction: A Whole-Task Approach. *Education Sciences*, Oct. 2023. Vol. 13, Issue 10, pp. 985. DOI:10.3390/educsci13100985
34. Meyer C. Mentoring for executives and managers. *Journal of Accountancy*, 2017. Vol. 223, Issue 3, pp. 1—4.
35. Montgomery B. L., Sancheznieto F., Dahlberg M. L. Academic Mentorship Needs a More Scientific Approach. *Science & Technology*, 2022. Vol. 38, Issue 4, pp. 84—87.
36. Qin X., Liu S. The relationship between principal support, teacher professional identity, and teacher professional learning in China: Investigating gender differences. *Psychology in the Schools*, Dec. 2023. Vol. 60, Issue 12, pp. 4871—4884. DOI:10.1002/pits.23066
37. Tay L.Y., Ramachandran K., Ong Woei L.M., Towndrow P.A. Empowerment through distributed leadership in reconciling tensions and dilemmas in teacher professional development. *Teacher Development*, Nov. 2021. Vol. 25, Issue 5, pp. 647—668. DOI:10.1080/13664530.2021.1939133
38. Wibowo D. The role of school culture in teacher professional development for peace education: the case of Sukma Bangsa School Pidie in post-conflict Aceh, Indonesia. *Journal of Peace Education*, Aug. 2022. Vol. 19, Issue 2, pp. 182—204. DOI:10.1080/17400201.2021.2015573
39. Wright J.R. Leading the way to success. *Journal of Accountancy*, Jan. 2018. Vol. 225, Issue 1, pp. 26—26.

### Информация об авторах

Трапицын Сергей Юрьевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления образованием и кадрового менеджмента, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-8848>, e-mail: trapitsin@gmail.com

Граничина Ольга Александровна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального естественно-математического образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1398-6684>, e-mail: olga\_granichina@mail.ru



*Агапова Елена Николаевна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5995-4285>, e-mail: [petrovskaya.elen@mail.ru](mailto:petrovskaya.elen@mail.ru)

*Жарова Марина Владиславовна*, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2932-938X>, e-mail: [garova-m@mail.ru](mailto:garova-m@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Sergey Y. Trapitsin*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Educational Administration and Personnel Management, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-8848>, e-mail: [trapitsin@gmail.com](mailto:trapitsin@gmail.com)

*Olga A. Granichina*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Primary Science and Mathematics Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1398-6684>, e-mail: [olga\\_granichina@mail.ru](mailto:olga_granichina@mail.ru)

*Elena N. Agapova*, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Management and Personnel Management Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5995-4285>, e-mail: [petrovskaya.elen@mail.ru](mailto:petrovskaya.elen@mail.ru)

*Marina V. Zharova*, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Administration and Personnel Management Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2932-938X>, e-mail: [garova-m@mail.ru](mailto:garova-m@mail.ru)

Получена 02.08.2023

Принята в печать 29.04.2024

Received 02.08.2023

Accepted 29.04.2024