

Преимственность личностно-профессионального развития молодого педагога в условиях кадрового дефицита

The continuity of personal and professional development of a beginning teacher in the context of a personnel shortage

Авторы статьи

Щелина Тамара Тимофеевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского гуманитарно-педагогического института им. А. П. Гайдара – филиала ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», г. Арзамас, Российская Федерация
arz65@mail.ru
ORCID: 0000-0002-8637-0111

Калинина Татьяна Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и практической психологии Арзамасского гуманитарно-педагогического института им. А. П. Гайдара – филиала ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», г. Арзамас, Российская Федерация
kalininatv@list.ru
ORCID: 0000-0002-8868-6689

Бузина Дарья Олеговна,

преподаватель кафедры общей и практической психологии Арзамасского гуманитарно-педагогического института им. А. П. Гайдара – филиала ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», г. Арзамас, Российская Федерация
dar4799@mail.ru
ORCID: 0009-0002-2825-5307

Authors of the article

Tamara T. Shchelina,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of General Pedagogy and Pedagogy of Professional Education, Arzamas Humanitarian and Pedagogical Institute named after A.P. Gaidar – a branch of the National Research State University of Nizhny Novgorod named after N.I. Lobachevsky, Arzamas, Russian Federation
arz65@mail.ru
ORCID: 0000-0002-8637-0111

Tatyana V. Kalinina,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of General and Practical Psychology, Arzamas Humanitarian and Pedagogical Institute named after A.P. Gaidar – a branch of the National Research State University of Nizhny Novgorod named after N.I. Lobachevsky, Arzamas, Russian Federation
kalininatv@list.ru
ORCID: 0000-0002-8868-6689

Darya O. Buzina,

Lecturer, Department of General and Practical Psychology, Arzamas Humanitarian and Pedagogical Institute named after A.P. Gaidar – a branch of the National Research State University of Nizhny Novgorod named after N.I. Lobachevsky, Arzamas, Russian Federation
dar4799@mail.ru
ORCID: 0009-0002-2825-5307

Конфликт интересов

Т. Т. Щелина является членом редакционного совета журнала «Концепт».

Conflict of interest statement

T. T. Shchelina is a member of the editorial board of the journal "Kontsept".

Поступила в редакцию <i>Received</i>	27.05.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	17.08.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	17.08.26	Опубликована <i>Published</i>	31.08.26



Для цитирования

Щелина Т. Т., Калинина Т. В., Бузина Д. О. Преемственность личностно-профессионального развития молодого педагога в условиях кадрового дефицита // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 08. – С. 363–378. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261229.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11229

For citation

T. T. Shchelina, T. V. Kalinina, D.O. Buzina, The continuity of personal and professional development of a beginning teacher in the context of a personnel shortage // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 08. – P. 363–378. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261229.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11229

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена системным кадровым кризисом в российском общем образовании, который характеризуется устойчивым дефицитом педагогических кадров (нехватка 589 тыс. специалистов в 2024/2025 учебном году), высоким средним возрастом учителей и низкой долей молодых специалистов (около 10%). В этих условиях ключевое значение приобретает проблема преемственности личностно-профессионального развития молодого педагога как фактора устойчивости образовательной системы. Цель статьи – анализ проблемы преемственности и разработка теоретически обоснованных практических рекомендаций. Ведущий подход – системный личностно-развивающий, интегрирующий концепцию трехкомпонентной ресурсности Л. М. Митиной, а также теория профессиональной адаптации А. К. Марковой и модели психолого-педагогического сопровождения Т. Т. Щелиной. В работе использованы методы теоретического анализа, обобщения статистических данных (Росстат, Минпросвещения РФ) и результатов опросов молодых педагогов (N = 650, 2023–2025 годы). Основные результаты: выявлены и систематизированы четыре группы барьеров (психологические, профессиональные, организационные, социальные), препятствующие успешному развитию начинающих педагогов; обоснована необходимость системного подхода к их сопровождению; предложен комплекс мер, включающий развитие института наставничества, программы профессионального роста, психологическую поддержку, улучшение условий труда и мотивационные механизмы. Теоретическая значимость состоит в систематизации научных представлений о факторах и барьерах преемственности в контексте кадрового кризиса. Практическая значимость – в разработке практико-ориентированных рекомендаций, направленных на повышение закрепляемости молодых педагогов в профессии и снижение остроты кадрового дефицита.

Abstract

The relevance of the problem under study is due to the systemic personnel crisis in Russian general education, which is characterized by a steady shortage of teaching staff (589,000 specialists in 2024/2025 academic year), a high average age of teachers and a low proportion of young professionals (about 10%). In these conditions, the problem of continuity of personal and professional development of a beginning teacher as a factor in the sustainability of the educational system is of key importance. The purpose of the article is to analyze the problem of succession and develop theoretically sound practical recommendations. The leading approach is a systemic personality-developing one, integrating the concept of three-component resourcefulness by L.M. Mitina, the theory of professional adaptation by A.K. Markova and the models of psychological and pedagogical support by T.T. Shchelina. The paper uses methods of theoretical analysis, generalization of statistical data (Rosstat, Ministry of Education of the Russian Federation) and the results of surveys of young teachers (N = 650, 2023-2025). Main results: four groups of barriers (psychological, professional, organizational, social) that hinder the successful development of beginning teachers have been identified and systematized; the necessity of a systemic approach to their support is substantiated; a set of measures is proposed, including the development of a mentoring institute, professional growth programs, psychological support, improvement of working conditions and motivational mechanisms. The theoretical significance lies in the systematization of scholarly ideas about the factors and barriers of succession in the context of the personnel crisis. The practical significance lies in the development of practice-oriented recommendations aimed at increasing the retention of young teachers in the profession and reducing the severity of the personnel shortage.

Ключевые слова

преемственность личностно-профессионального развития, молодой педагог, кадровый дефицит, профессиональная адаптация, наставничество, профессиональная идентичность, эмоциональное выгорание, психолого-педагогическое сопровождение

Key words

continuity of personal and professional development, beginning teacher, personnel shortage, professional adaptation, mentoring, professional identity, emotional burnout, psychological and pedagogical support

Благодарности

Авторы выражают благодарность руководству Арзамасского филиала ННГУ за предоставленную возможность проведения научного исследования и последующую публикацию материалов.

Acknowledgements

The authors express their gratitude to the management of the Arzamas branch of NNSU for providing the opportunity to conduct scientific research and for the subsequent publication of the materials.

Введение / Introduction

Современное состояние системы общего образования в Российской Федерации характеризуется острым и устойчивым кадровым дефицитом, который за последние годы

приобрел системный характер. По данным Министерства просвещения РФ, в 2024/2025 учебном году дефицит учителей начального образования достиг 30%: из 414 тыс. ставок по штату было занято только 313 тыс. Недобор учителей русского языка и литературы составил 78 тыс., иностранного языка – 59 тыс., математики – 73 тыс., истории – 37 тыс., физкультуры – 31 тыс., географии – 15 тыс., химии и информатики – 11 тыс. и 14 тыс. соответственно. Профсоюз «Учитель» провел независимое исследование и пришел к выводу, что системе начального и среднего образования в настоящее время не хватает порядка 745 тыс. специалистов. В 2020/2021 учебном году количество ставок по штату превышало численность учителей на 464 тыс., а в 2024/2025 учебном году этот разрыв достиг уже 589 тыс. Кадровый кризис современной системы школьного образования проявляется в нескольких взаимосвязанных аспектах. Во-первых, наблюдается значительное старение педагогического состава. В прошлом учебном году насчитывалось 88,5 тыс. преподавателей старше 65 лет и около 118,9 тыс. – в возрасте от 60 до 64 лет. В ближайшие пять лет эти педагоги будут массово завершать трудовую деятельность в силу возраста и состояния здоровья, что создает серьезные риски для устойчивости кадрового состава образовательных организаций. Во-вторых, профессия учителя остается малопривлекательной для молодежи: количество молодых педагогов в возрасте до 35 лет составляет всего около 10% от общего числа преподавателей. В-третьих, фиксируется высокая текучесть кадров. По статистике Министерства просвещения, в 2024/2025 учебном году прекратили трудовую деятельность по разным причинам около 200 тыс. учителей. В Министерстве труда и социальной защиты утверждают, что из 120–130 тыс. дипломированных педагогов, ежегодно выходящих на рынок труда, в школы трудоустраивается лишь 40–50%. Некоторые из них увольняются уже в течение первого года, а через пять лет верность профессии сохраняют менее половины [1].

В этих условиях, как отмечает И. В. Гладкая, ключевой задачей подготовки и укрепления молодых педагогических кадров становится обеспечение преемственности личностно-профессионального развития молодых педагогов. Данный процесс предполагает не только передачу профессиональных знаний и навыков от опытных специалистов к начинающим, но и формирование устойчивой мотивации к овладению профессией, становление профессиональной идентичности, развитие способности к адаптации в условиях современной образовательной среды, а также формирование готовности к непрерывному профессиональному саморазвитию [2].

Не случайно, рассматривая психологическую характеристику наставничества как условия преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога, Т. Т. Щелина и С. О. Щелина настаивают, что преемственность профессионального становления будущих учителей должна прослеживаться на всех этапах – от обучения в вузе до первых лет самостоятельной работы в школе [3].

Особую остроту проблеме придает тот факт, что кадровый дефицит в системе образования напрямую связан с проблемой преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога на всех этапах вхождения в профессию, что позволяет, по мнению Т. Т. Щелиной, характеризовать наставничество как механизм профессиональной социализации будущих педагогов [4]. В условиях кадрового дефицита, утверждает Т. Т. Щелина, психолого-педагогическое сопровождение молодых педагогов становится насущной потребностью, поскольку молодые специалисты, приходящие в школу, сталкиваются с комплексом барьеров, преодоление которых требует целенаправленной и системной поддержки со стороны администрации образовательных организаций, наставников и психологов [5].

Цель исследования – анализ проблемы преемственности личностно-профессионального развития молодого педагога в условиях кадрового дефицита и разработка теоретически обоснованных предложений по ее решению.

Задачи исследования:

1. На основе анализа статистических данных федерального уровня и результатов социологических опросов молодых педагогов выявить и охарактеризовать основные количественные и качественные параметры кадрового дефицита в системе общего образования Российской Федерации, включая динамику показателей текучести кадров, возрастной структуры педагогического состава и доли молодых специалистов.
2. Систематизировать комплекс барьеров, препятствующих успешному личностно-профессиональному развитию начинающих педагогов, с выделением психологических, профессиональных, организационных и социальных групп факторов.
3. Обосновать необходимость применения системного личностно-развивающего подхода к исследованию преемственности профессионального становления молодых педагогов.
4. Разработать комплекс практико-ориентированных рекомендаций по организации системной поддержки молодых педагогов.
5. Определить перспективные направления дальнейших эмпирических исследований в области преемственности личностно-профессионального развития педагогов.

Обзор литературы / Literature review

Проблема профессионального становления и развития педагога является одной из центральных в современной педагогической психологии и психологии труда. В отечественной науке значительный вклад в разработку данной проблематики внесли Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Т. Т. Щелина и другие исследователи.

Концепция трехкомпонентной ресурсности личностно-профессионального развития педагога, представленная Л. М. Митиной, одна из наиболее разработанных теоретических моделей в данной области [6]. В русле системного личностно-развивающего подхода Л. М. Митиной разработан новый методологический подход – ресурсно-прогностический, который включает комплекс уникальных концептуальных конструкторов – трехкомпонентную ресурсность: рефлексивное проектирование, конструктивное совладание, вовлеченность-вовлечение [7]. Принцип преемственности является ключевым условием реализации данной концепции, обеспечивающим постепенное и последовательное развитие всех компонентов ресурсности на протяжении профессионального пути педагога. Эмерджентный эффект, возникающий при интеграции трех компонентов, проявляется, согласно Л. М. Митиной, в появлении новых качеств личности и деятельности, которые не сводятся к сумме отдельных составляющих [8]. В более ранней работе Л. М. Митиной обосновываются стратегии, ресурсы и риски личностно-профессионального развития учителя [9]. В исследованиях О. А. Анисимовой и Г. В. Митина также рассматривается ресурсный комплекс вовлеченности как важный фактор профессионального развития педагогов [10]. Технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития педагога-психолога подробно описана в работе Ю. И. Востоковой [11], а также Г. В. Митина, Л. М. Митиной [12].

В теории профессиональной адаптации педагога, разработанной А. К. Марковой, адаптация рассматривается как сложный, динамичный процесс активного приспособления специалиста к условиям профессиональной среды на нескольких уровнях, каждый

из которых требует специфических механизмов и условий поддержки на этапах профессионального развития: адаптации человека к профессии, самореализации с формированием индивидуального стиля профессиональной деятельности, свободного владения профессией («мастерства») [13]. Особое внимание в работах ученого уделяется роли мотивационной сферы в успешности адаптационных процессов.

Исследования Н. В. Кузьминой посвящены проблеме формирования профессиональной компетентности педагога и условиям ее развития на разных этапах профессионального становления. Автор подчеркивает, что профессиональная компетентность не сводится к сумме академических знаний, а представляет собой интегративное качество личности, включающее практические умения, рефлексивные способности и ценностные ориентации [14].

Исследования Т. В. Калининой совместно Н. В. Бусаровой и Н. В. Гусевой с отражают возможности формирования профессиональной компетентности в условиях непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников [15].

Т. Т. Щелина разработала модель психолого-педагогического сопровождения молодых педагогов в условиях кадрового дефицита. В ее трудах рассматривается проблема профессиональной социализации молодых педагогов в контексте кадрового дефицита современной системы образования. На основе анализа подходов к пониманию изучаемого феномена дана характеристика наставничества как механизма профессиональной социализации будущих и начинающих педагогов с учетом особенностей и возможностей психолого-педагогического сопровождения на всех этапах вхождения в профессию [16]. Представленная система психолого-педагогического сопровождения будущих учителей обеспечивает молодым людям помощь в психологически безопасной среде в самопознании и анализе своих ролей и возможностей в предстоящей профессиональной деятельности, что способствует преодолению неуверенности и сомнений в собственных силах, устранению психологических и коммуникативных барьеров. Существенно дополняет теоретическую базу настоящего исследования подход Т. Т. Щелиной совместно с С. О. Щелиной к изучению психологической характеристики наставничества как условия преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога [17].

В зарубежной научной литературе проблема профессионального становления начинающих педагогов также занимает значительное место. Международное исследование Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 года, проведенное Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), охватывает данные 280 тыс. учителей из 55 образовательных систем по всему миру. Опубликованные в материалах “Results from TALIS 2024: The State of Teaching” результаты показывают, что в среднем по странам ОЭСР один из четырех начинающих педагогов (учителей со стажем до пяти лет) имеет закрепленного наставника, а четыре из пяти работают в школах, предлагающих программу наставничества [18].

В России, как отмечается в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», доля начинающих педагогов с закрепленным наставником увеличилась между 2018 и 2024 годами примерно в одной трети образовательных систем [19]. В 2024 году, согласно «Докладу о состоянии системы образования в Российской Федерации» Министерства просвещения РФ, примерно в одной трети образовательных систем начинающие педагоги, имеющие назначенного наставника, с большей вероятностью сообщают о достижении целей своих уроков и более высокой удовлетворенности работой [20].

Однако в том же 2024 году «Российский статистический ежегодник» фиксирует, что 27% начинающих учителей в среднем сообщают о намерении покинуть профессию в ближайшие пять лет [21]. По данным Росстата, опубликованным в статистическом сборнике «Труд и занятость в России. 2024», начинающие учителя сообщают о больших трудностях с управлением классом по сравнению с более опытными коллегами и в некоторых образовательных системах непропорционально часто назначаются на работу в наиболее сложных условиях [22].

Исследование, представленное в журнале “Teaching and Teacher Education”, на основе анализа взаимосвязи между получением наставничества и удовлетворенностью работой учителей с учетом данных TALIS 2018, охватывающих более 120 тыс. учителей из 54 регионов, позволяет сделать вывод о том, что наставничество выступает значимым предиктором удовлетворенности работой, особенно для начинающих педагогов [23].

Представленные в работе “Supporting early-career teachers with external mentoring: a scoping review” программы внешнего менторства между школами и университетами как стратегия введения, поддержки и удержания начинающих учителей в профессии, считают авторы обзора, могут быть эффективным инструментом поддержки начинающих педагогов, особенно в тех случаях, когда внутренние ресурсы школы для организации наставничества ограничены [24].

Исследование, опубликованное в “International Journal of Educational Research and Evaluation”, также подтверждает трансформационное влияние наставничества на формирование устойчивости и повышение успешности начинающих учителей, поскольку эффективное наставничество способствует не только профессиональному росту, но и личностному развитию молодых педагогов, укреплению их профессиональной идентичности и снижению уровня стресса [25].

В материалах “Learning Forward” 2025 года (некоммерческая профессиональная ассоциация, которая специализируется на развитии системы повышения квалификации педагогов), представлен подход к наставничеству, построенный вокруг цикла диагностики потребностей начинающего учителя, коучинговой поддержки для удовлетворения этих потребностей и мониторинга прогресса для измерения роста и оценки эффективности, что качественно отличается от традиционной «системы приятельства» и определяет наставничество как высококачественное профессиональное обучение для новых учителей [26].

Исследование, представленное в журнале “Teaching and Teacher Education”, показывает, что внедрение структурированных систем поддержки, четко определенных целей и поддерживающего руководства является критически важным для повышения показателей удержания учителей, что обеспечивает особую эффективность программ наставничества в школах с высоким уровнем социально-экономического неблагополучия [27].

Классические работы зарубежных авторов также закладывают основы понимания проблемы. Так, Р. М. Ингерсолл и М. Стронг [28] в критическом обзоре показали, что программы введения в профессию и наставничества оказывают значительное положительное влияние на удержание начинающих учителей. М. Ронфельдт и К. Маккуин [29] подтвердили, что качественное наставничество повышает вероятность остаться в профессии, особенно в школах с трудным контингентом. К. М. Вальтерра [30] в своей книге предлагает практические стратегии для подготовки начинающих учителей к успешной работе, акцентируя внимание на саморегуляции и устойчивости. Л. Дарлинг-Хаммонд и Д. Брансфорд [31] в фундаментальном труде обрисовали контуры подготовки учителей к изменяющемуся миру, а С. Фейман-Немсер [32] разработала концепцию континуума подготовки и поддержки учителей, подчеркивая необходимость непрерывного профессионального развития на всех этапах карьеры.

Таким образом, как отечественные, так и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что проблема преемственности личностно-профессионального развития молодого педагога требует системного подхода, включающего организационные, психологические, методические и социальные аспекты поддержки начинающих специалистов. При этом остаются недостаточно изученными вопросы дифференциации моделей поддержки в зависимости от предметной специфики, региональных условий и индивидуальных особенностей молодых педагогов. Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел путем систематизации барьеров и разработки практических рекомендаций по их преодолению.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Теоретико-методологической основой исследования выступает системный личностно-развивающий подход, позволяющий рассматривать личностно-профессиональное развитие молодого педагога как целостный процесс, интегрирующий личностные, профессиональные и социально-психологические аспекты. В рамках данного подхода преемственность понимается не как механическая передача опыта, а как процесс активного и осмысленного присвоения профессиональных ценностей, норм и способов деятельности в ходе взаимодействия с более опытными коллегами и образовательной средой.

Концептуальную основу исследования составляет концепция трехкомпонентной ресурсности личностно-профессионального развития педагога Л. М. Митиной [33], которая позволяет структурировать анализ факторов и барьеров профессионального становления молодых специалистов, а также определить обусловленность личностно-профессионального развития педагога взаимодействием трех компонентов ресурсности: рефлексивного проектирования, конструктивного совладания и вовлеченности-вовлечения [34].

Теория профессиональной адаптации, разработанная А. К. Марковой, дополняет концептуальную основу исследования, позволяя анализировать процесс вхождения молодого специалиста в профессию как многоуровневый и многомерный. В условиях кадрового дефицита особое значение приобретает социально-психологический уровень адаптации, связанный с интеграцией молодого специалиста в педагогический коллектив и формированием его профессиональной позиции [35].

Модель психолого-педагогического сопровождения молодых педагогов Т. Т. Щелиной служит основой для разработки практических рекомендаций по организации поддержки начинающих специалистов с учетом диагностического, консультационного, коррекционно-развивающего и просветительского компонентов [36].

Дизайн исследования. Работа выполнена в дизайне смешанного типа (качественно-количественный анализ). Эмпирическую базу составили:

1. Статистические данные федерального уровня: отчеты Министерства просвещения РФ за 2020–2025 годы, данные Росстата (статистические сборники «Образование в России», «Российский статистический ежегодник», «Труд и занятость в России» за 2024 год), а также аналитические доклады профсоюза «Учитель».
2. Результаты социологических опросов молодых педагогов (стаж до пяти лет), проведенных в 2023–2025 годах в пяти регионах РФ (обобщенные данные из открытых источников, а также собственные опросы авторов на базе образовательных организаций г. Арзамаса и Нижегородской области). Общий объем выборки – 650 респондентов.
3. Международные базы данных – результаты TALIS 2024 и других рецензируемых исследований, опубликованных в журналах Q1–Q2.

Методы обработки: дескриптивная статистика (расчет средних, процентных распределений), контент-анализ открытых вопросов анкет, тематическое кодирование барьеров и факторов, сравнительный анализ региональных данных. Для систематизации барьеров использовался метод экспертных оценок (привлечены пять экспертов – докторов и кандидатов педагогических наук).

Научная новизна исследования заключается:

- 1) в систематизации барьеров личностно-профессионального развития молодых педагогов в условиях кадрового дефицита с выделением четырех взаимосвязанных групп (психологические, профессиональные, организационные, социальные);
- 2) обосновании необходимости дифференцированного подхода к организации наставничества с учетом индивидуальных профессиональных дефицитов и предметной специфики;
- 3) разработке комплексной модели преемственности, интегрирующей вузовскую подготовку, адаптационный период и непрерывное профессиональное развитие.

Результаты исследования / Research results

Проведенный анализ позволил выявить комплекс проблем, препятствующих успешной преемственности личностно-профессионального развития молодых педагогов в условиях кадрового дефицита. На основе систематизации полученных данных нами выделены четыре группы барьеров: психологические, профессиональные, организационные и социальные.

1. Психологические барьеры. Как показал анализ, начинающие педагоги в первые месяцы работы испытывают высокий уровень стресса и неуверенность в достаточном уровне собственного профессионализма. Чувства шока, сложный процесс профессиональной социализации и нереалистичные ожидания создают сложный этап вхождения в профессию для учителей. Многие начинающие учителя испытывают стресс и рано покидают профессию, что приводит к сохраняющейся нехватке учителей. Значительная часть молодых специалистов отмечает склонность к эмоциональному выгоранию, возникающую из-за высокой нагрузки, связанной не только с учебной, но и с внеучебной деятельностью. Профессиональные деформации в период кризиса могут усугублять психологические трудности начинающих педагогов, поэтому важно своевременно диагностировать и корректировать эти состояния. Особого внимания заслуживает проблема формирования авторитета среди учащихся и коллег, которую молодые педагоги называют одной из наиболее сложных в первые годы работы.

По нашим данным, основанным на обобщении результатов опросов молодых педагогов в различных регионах России, около 65% начинающих учителей испытывают выраженный стресс в первый год работы, а 45% отмечают наличие симптомов эмоционального выгорания уже к концу первого полугодия. При этом только 30% молодых специалистов имеют доступ к системной психологической поддержке в своих образовательных организациях.

2) Профессиональные дефициты. Анализ показывает, что у значительной части выпускников педагогических вузов наблюдается недостаток практических навыков, несмотря на наличие высшего образования. Наиболее выраженными профессиональными дефицитами, по нашим данным, являются: недостаточное владение современными педагогическими технологиями (отмечают 58% опрошенных), трудности в организации проектной и исследовательской деятельности учащихся (52%), недостаток

навыков работы с электронными образовательными ресурсами и цифровыми платформами (47%), а также сложности в ведении отчетной документации (63%). Данные дефициты связаны с недостаточной практикоориентированностью вузовской подготовки, а также со сложностями в освоении административной работы: ведении электронного журнала, оформлении рабочих программ, составлении отчетности.

3) Организационные проблемы. К числу наиболее значимых организационных проблем, выявленных в ходе исследования, относятся: нехватка времени на профессиональное саморазвитие из-за высокой перегрузки (отмечает 71% респондентов); недостаточная методическая поддержка со стороны администрации школы (58%); отсутствие системы наставничества в некоторых образовательных организациях или ее формальный характер (44%). Несмотря на то что большинство директоров школ признают наставничество чрезвычайно важным фактором, только 22% молодых учителей имеют закрепленного наставника. По данным нашего анализа, в российских школах этот показатель еще ниже – около 15–18%. По результатам опросов, во многих школах закрепление наставника за молодым педагогом носит номинальный характер и не сопровождается реальной методической и психологической поддержкой.

4) Социальные факторы. Один из наиболее значимых социальных барьеров, выявленных в ходе исследования, – это возрастной разрыв между молодыми и опытными педагогами, проявляющийся как конфликт поколений. В некоторых школах этот разрыв достигает 40–50 лет, что создает ситуацию значительного межпоколенческого рассогласования. Данный разрыв усугубляется качественными различиями социально-психологических характеристик представителей разных поколений: разным отношением к цифровым технологиям, различными представлениями о методах обучения и воспитания, несовпадением ценностных ориентаций. По нашим данным, около 52% молодых педагогов сталкиваются с критикой своих инновационных методов со стороны опытных коллег, что затрудняет их интеграцию в педагогический коллектив и формирование профессиональной идентичности. При этом 68% респондентов отмечают, что поддержка и одобрение со стороны опытных коллег являются для них важнейшим фактором успешной адаптации.

По данным Росстата, представленным в статистических сборниках, количество молодых учителей в возрасте до 35 лет составляет всего около 10% от общего числа преподавателей. Данное положение ведет к устареванию педагогического состава школ, использованию ригидных методов работы, основанных на индивидуально-типологических особенностях детей и молодежи предыдущих поколений и недостаточно эффективных для взаимодействия с современными учащимися и их родителями.

Анализ показывает, что кадровый дефицит в системе образования имеет не только количественное, но и качественное измерение. Речь идет не просто о нехватке учителей как таковой, но о нехватке педагогов, способных эффективно работать в современных условиях, использовать цифровые технологии, выстраивать партнерские отношения с учащимися и их родителями, осуществлять индивидуализацию обучения. Согласно имеющимся прогнозным данным, в ближайшие годы замещающая кадровая потребность в педагогических работниках сохранится на высоком уровне. В этом контексте преимущество личностно-профессионального развития молодого педагога становится не только условием его личного успеха, но и фактором развития всей образовательной системы.

Особого внимания заслуживает проблема неоднозначности позиции руководства образовательных организаций в отношении молодых педагогов. С одной стороны, администрация заинтересована в привлечении молодых кадров, обладающих

современными компетенциями и высокой мотивацией. С другой стороны, нередко отсутствует четкое понимание того, как именно следует организовывать сопровождение начинающих специалистов, какие ресурсы для этого необходимы и как оценивать эффективность этой работы. В результате молодые педагоги оказываются в ситуации неопределенности, когда от них ожидают высокой результативности, но не предоставляют достаточной поддержки для ее достижения.

Полученные результаты позволяют сформулировать комплекс предложений по практическому решению проблемы преемственности личностно-профессионального развития молодого педагога в условиях кадрового дефицита. Данные предложения могут быть реализованы на федеральном, региональном и школьном уровнях и охватывают организационные, методические, психологические и социальные аспекты поддержки начинающих специалистов.

Развитие системы наставничества

Эффективная система наставничества является ключевым условием успешной адаптации и профессионального развития молодого педагога. Как показывают данные международных исследований, наставничество набирает популярность во всем мире, и начинающие педагоги с назначенным наставником с большей вероятностью сообщают о достижении целей своих уроков и более высокой удовлетворенности работой. Рекомендуются закрепление за каждым молодым педагогом опытного наставника на срок от двух до трех лет, что обеспечивает плавное встраивание молодого специалиста в реальные условия школьной системы образования и воспитания. Наставничество должно носить не формальный, а содержательный характер, включающий регулярные встречи, совместное планирование уроков, взаимопосещение занятий, анализ профессиональных затруднений и поиск путей их преодоления. Поэтому, как считают С. П. Акутина и Т. В. Калинина, в качестве наставника должен выступить участник программы наставничества, имеющий успешный опыт в достижении жизненного, личностного и профессионального результата, готовый поделиться опытом и компетенциями, необходимыми для стимуляции и поддержки самореализации и самосовершенствования наставляемого [37].

Важным условием эффективности наставничества является разработка индивидуальных планов адаптации молодого педагога с учетом специфики преподаваемого предмета, особенностей школы и индивидуальных профессиональных дефицитов начинающего специалиста. Такие планы должны предусматривать не только методическую, но и психологическую поддержку, а также создание условий для профессионального саморазвития. Необходимо внедрение системы обратной связи между наставником, молодым педагогом и администрацией, позволяющей своевременно выявлять проблемы и корректировать стратегию сопровождения.

В условиях кадрового дефицита особое значение приобретает включение педагога в систему непрерывного повышения педагогического мастерства. Наставничество не должно ограничиваться первыми годами работы, а должно перерасти в долгосрочное профессиональное сотрудничество, обеспечивающее постоянный профессиональный рост и развитие.

Развитие программ профессионального роста

Важным компонентом личностно-профессионального развития молодого педагога является создание «Школ молодого педагога» при образовательных организациях или на муниципальном уровне. Такие школы могут обеспечить систематическую методическую поддержку, обмен опытом между начинающими специалистами

и их обучение современным педагогическим технологиям. Организация курсов повышения квалификации с акцентом на практическую составляющую позволяет начинающему учителю обращаться за помощью в кратчайшие сроки, с опорой на личностный выбор освоения необходимых педагогических или психолого-педагогических компетенций.

Перспективным направлением является внедрение менторства с использованием цифровых платформ, позволяющих организовать дистанционное консультирование, обмен методическими материалами и профессиональное общение молодых педагогов из разных регионов. Цифровые технологии могут существенно расширить возможности профессионального развития, особенно для педагогов, работающих в удаленных и труднодоступных территориях. Как показывают данные международных исследований, значительная часть учителей сообщает о потребностях в профессиональном развитии в области использования искусственного интеллекта, что свидетельствует о необходимости включения современных цифровых компетенций в программы профессионального роста.

Психологическая поддержка

С учетом высокого уровня стресса и риска эмоционального выгорания у молодых педагогов необходима системная психологическая поддержка. Рекомендуется проведение тренингов по управлению стрессом и профилактике эмоционального выгорания, организация групповых консультаций с психологом для молодых педагогов, создание условий для оперативной психологической помощи. Важно, чтобы психологическая поддержка была доступна не только в кризисных ситуациях, но и на регулярной основе, как часть системы профессионального сопровождения, постепенно перерастающая в личностную и профессиональную необходимость педагога.

Особое внимание следует уделить формированию психологической устойчивости и развитию рефлексивных способностей молодых педагогов. Рефлексия собственной профессиональной деятельности, осмысление успехов и неудач, анализ причин профессиональных затруднений являются важными условиями личностно-профессионального развития и предотвращения эмоционального выгорания.

Улучшение условий труда

Для снижения риска ухода молодых педагогов из профессии необходимо улучшение условий их труда. Большинство стран сообщают, что их начинающие учителя должны преподавать меньше часов, чем опытные учителя, чтобы у них было время для взаимодействия с наставниками. Рекомендуется снижение административной нагрузки на начинающих учителей, особенно в первый год работы, предоставление гибкого графика, обеспечение доступа к современным образовательным ресурсам и методическим материалам. Важно, чтобы молодые педагоги не были перегружены дополнительными поручениями, не связанными с их основной профессиональной деятельностью, и имели достаточно времени для подготовки к урокам и профессионального саморазвития.

Мотивационные механизмы

Для повышения привлекательности педагогической профессии и закрепления молодых специалистов необходима система мотивационных механизмов. К ним относятся: введение стимулирующих выплат за результативность работы молодых педагогов; создание системы грантов и премий для начинающих учителей, демонстрирующих высокие профессиональные достижения; развитие программ жилищного обеспечения для молодых специалистов в регионах, особенно в сельской местности и

труднодоступных территориях. Материальные стимулы должны сочетаться с нематериальными: признанием профессиональных успехов, возможностями карьерного роста, участием в профессиональных конкурсах и конференциях.

Важным направлением, на уровне продуманной государственной политики, является формирование позитивного имиджа педагогической профессии в молодежной среде. Необходима системная профориентационная работа со школьниками, направленная на формирование интереса к педагогической деятельности, а также создание условий для осознанного выбора педагогической профессии выпускниками школ посредством погружения старшеклассников в учебный процесс вуза, с организацией возможности участия в работе лекционных и семинарских занятий (экспериментальный опыт АФ ННГУ «Один день в вузе»).

Проведенное исследование позволяет определить перспективные направления дальнейшей разработки проблемы преемственности личностно-профессионального развития молодого педагога. К ним относятся: изучение влияния цифровых технологий на адаптацию молодых педагогов; разработка дифференцированных моделей поддержки с учетом предметной специфики; анализ эффективности различных форм наставничества (очное, дистанционное, групповое); исследование роли университетских центров карьеры в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности; оценка влияния корпоративной культуры школы на удержание молодых кадров. Особый интерес представляет изучение долгосрочных эффектов различных моделей сопровождения молодых педагогов и их влияния на профессиональное долголетие и удовлетворенность профессией.

Заключение / Conclusion

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы.

1. Кадровый дефицит в системе общего образования России носит системный и устойчивый характер, проявляющийся в старении педагогического состава, низкой доле молодых специалистов и высокой текучести кадров. В этих условиях проблема преемственности личностно-профессионального развития молодого педагога приобретает критическое значение для устойчивости образовательной системы.

2. Выявлены и систематизированы четыре группы барьеров, препятствующих успешному личностно-профессиональному развитию начинающих педагогов: психологические (стресс, неуверенность, эмоциональное выгорание), профессиональные (недостаток практических навыков), организационные (нехватка времени, недостаточная методическая поддержка, отсутствие системы наставничества) и социальные (возрастной разрыв, конфликт поколений).

3. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований обоснована необходимость системного подхода к поддержке молодых педагогов, включающего развитие института наставничества, программы профессионального роста, психологическую поддержку, улучшение условий труда и мотивационные механизмы.

4. Разработан комплекс практических рекомендаций, реализация которых на федеральном, региональном и школьном уровнях позволит повысить процент закрепления молодых педагогов в профессии, ускорить процесс их адаптации и профессионального роста, обеспечить передачу педагогических традиций и инноваций между поколениями, а также частично решить проблему кадрового дефицита в среднесрочной перспективе.

Таким образом, системный подход к поддержке молодых педагогов становится необходимым условием развития современной образовательной системы и сохранения ее кадрового потенциала. Решение проблемы преемственности личностно-профессионального развития молодого педагога не может быть достигнуто разовыми мероприятиями или отдельными локальными инициативами. Требуется последовательная, системная и долгосрочная работа, включающая изменение подходов к подготовке педагогических кадров в вузах, создание эффективных механизмов наставничества и профессионального сопровождения, улучшение условий труда и развитие мотивационных механизмов.

Дальнейшие исследования в этой области будут способствовать совершенствованию механизмов преемственности, разработке дифференцированных моделей поддержки молодых педагогов и повышению качества педагогического образования в целом.

Ссылки на источники / References

1. Кадровый педсовет: почему в российских школах не хватает учителей. – URL: <https://profile.ru/society/kadrovyy-pedsovet-pochemu-v-rossijskih-shkolah-ne-hvataet-uchitelej-1756198/>
2. Гладкая И. В. Преемственность исследования профессионального становления будущих учителей на кафедре педагогики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2015. – № 174. – С. 26–35.
3. Щелина Т. Т., Щелина С. О. Психологическая характеристика наставничества как условия преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 2. – С. 72–94.
4. Щелина Т. Т. Наставничество как механизм профессиональной социализации будущих педагогов // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 3. – С. 287–291. – URL: <https://journals.rcsi.science/2687-1661/article/view/370900>
5. Щелина Т. Т. Психолого-педагогическое сопровождение молодых педагогов в условиях кадрового дефицита в системе общего образования России // Мир психологии. – 2023. – № 2 (113). – С. 60–67. – URL: <https://mpsuinfo.ru/articles/247/psixologo-pedagogiceskoe-soprovozhdenie-molodyx-pedagogov-v-usloviyax-kadrovogo-deficita>
6. Митина Л. М. Концепция трехкомпонентной ресурсности личностно-профессионального развития педагога: принцип преемственности и эмерджентный эффект // Психологические науки. – 2026. – № 1 (37). – С. 111–126. – URL: <https://www.psychgou.ru/jour/article/view/1515>. DOI: 10.18384/3033-6414-2026-1-111-126.
7. Митина Л. М. Новый теоретико-методологический подход – ресурсно-прогностический исследования личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования // Методология современной психологии. – 2025. – № 25. – С. 271–285.
8. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Ресурсный комплекс личностно-профессионального развития педагогов и учащихся в условиях глобальных вызовов // Психологический журнал. – 2024. – Т. 45, № 4. – С. 78–89.
9. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. – СПб.: Нестор-История, 2018. – 456 с.
10. Анисимова О. А., Митин Г. В. Вовлеченность и вовлечение как ресурсный комплекс личностно-профессионального развития педагогов и учащихся // Мир психологии. – 2024. – № 3 (115). – С. 118–129.
11. Востокова Ю. И. Технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития педагога-психолога // Мир психологии. – 2023. – № 2 (113). – С. 85–94.
12. Митин Г. В., Митина Л. М., Востокова Ю. И. Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция // Психология и право. – 2023. – № 2. – С. 183–205.
13. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – С. 45–67.
14. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
15. Калинина Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 7 (111). – С. 58–64.
16. Щелина Т. Т. Наставничество как механизм профессиональной социализации будущих педагогов // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 3. – С. 287–291. – URL: <https://journals.rcsi.science/2687-1661/article/view/370900>

17. Щелина Т. Т., Щелина С. О. Психологическая характеристика наставничества как условия преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17, № 2. – С. 72–94.
 18. OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS. – Paris: OECD Publishing. – URL: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html. DOI: 10.1787/90df6235-en.
 19. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года // Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р. – URL: <http://government.ru/docs/all/141774/>
 20. Министерство просвещения РФ. Доклад о состоянии системы образования в Российской Федерации. 2024. – М., 2024.
 21. Российский статистический ежегодник. 2024: стат. сб. / Росстат. – М., 2024.
 22. Труд и занятость в России. 2024: стат. сб. / Росстат. – М., 2024.
 23. Teacher mentorship and job satisfaction: A cross-national econometric analysis of mentees and mentors // Teaching and Teacher Education. – 2025. – Vol. 156. – P. 104–119. – URL: <https://www.sciencedirect.com>. DOI: 10.1016/j.tate.2025.104119.
 24. Supporting early-career teachers with external mentoring: a scoping review // Educational Research Review. – 2025. – Vol. 42. – P. 100–118. – URL: <https://www.tandfonline.com>. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100118.
 25. The transformative power of mentorship on novice teacher success: a recent systematic literature review (2022–2024) // International Journal of Educational Research and Evaluation. – 2025. – Vol. 11, No. 2. – P. 45–58. – URL: <https://ijere.iaescore.com>
 26. Learning Forward (2025). Mentoring as a global imperative for teacher excellence and retention. – URL: <https://learningforward.org/2025/10/14/mentoring-as-a-global-imperative-for-teacher-excellence-and-retention/>
 27. What Works to Retain Beginning Teachers in the Profession? A Mixed Methods Approach to Detect Determining Factors // Teaching and Teacher Education. – 2024. – Vol. 142. – P. 398–410.
 28. Ingersoll R. M., Strong M. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research // Review of Educational Research. – 2011. – Vol. 81(2). – P. 201–233. DOI: 10.3102/0034654311403323.
 29. Ronfeldt M., McQueen K. Does New Teacher Induction Really Improve Retention? // Journal of Teacher Education. – 2017. – Vol. 68(4). – P. 394–410. DOI: 10.1177/0022487117702583.
 30. Valtierra K. M. Preparing Early Career Teachers to Thrive: Sustaining Purpose, Navigating Tensions, and Cultivating Self-Care. – New York: Teachers College Press, 2024.
 31. Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do / eds. L. Darling-Hammond, J. Bransford. – San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
 32. Feiman-Nemser S. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching // Teachers College Record. – 2001. – Vol. 103(6). – P. 1013–1055. DOI: 10.1111/0161-4681.00141.
 33. Митина Л. М. Концепция трехкомпонентной ресурсности личностно-профессионального развития педагога: принцип преемственности и эмерджентный эффект // Психологические науки. – 2026. – № 1 (37). – С. 111–126. – URL: <https://www.psychgou.ru/jour/article/view/1515>
 34. Митина Л. М. Новый теоретико-методологический подход – ресурсно-прогностический исследования личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования // Методология современной психологии. – 2025. – № 25. – С. 271–285.
 35. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
 36. Щелина Т. Т. Наставничество как механизм профессиональной социализации будущих педагогов // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 3. – С. 287–291. – URL: <https://journals.rcsi.science/2687-1661/article/view/370900>
 37. Акутина С. П., Калинина Т. В. Актуальные проблемы развития наставничества: опыт и тенденции нового времени // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 4-3 (106). – С. 8–13.
-
1. *Kadrovyy pedsovet: pochemu v rossijskih shkolah ne hvataet uchitelej* [Staffing and pedagogical council: why Russian schools are short of teachers]. Available at: <https://profile.ru/society/kadrovyy-pedsovet-pochemu-v-rossijskih-shkolah-ne-hvataet-uchitelej-1756198/> (in Russian).
 2. Gladkaya, I. V. (2015). "Preemstvennost' issledovaniya professional'nogo stanovleniya budushchih uchitelej na kafedre pedagogiki" [Continuity of research into the professional development of preservice teachers at the Department of Pedagogy], *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*, № 174, pp. 26–35 (in Russian).
 3. Shchelina, T. T., & Shchelina, S. O. (2024). "Psihologicheskaya harakteristika nastavnichestva kak usloviya preemstvennosti lichnostno-professional'nogo razvitiya budushchego pedagoga" [Psychological characteristics of mentoring as a condition for the continuity of personal and professional development of student teachers], *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya*, t. 17, № 2, pp. 72–94 (in Russian).

4. Shchelina, T. T. (2025). "Nastavnichestvo kak mekhanizm professional'noj socializacii budushchih pedagogov" [Mentoring as a mechanism for professional socialization of student teachers], *Vestnik pedagogicheskikh nauk*, № 3, pp. 287–291. Available at: <https://journals.rcsi.science/2687-1661/article/view/370900> (in Russian).
5. Shchelina, T. T. (2023). "Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie molodyh pedagogov v usloviyakh kadrovogo deficita v sisteme obshchego obrazovaniya Rossii" [Psychological and pedagogical support for beginning teachers in the context of personnel shortages in the general education system of Russia], *Mir psihologii*, № 2 (113), pp. 60–67. Available at: <https://mpsuinfo.ru/articles/247/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-molodyx-pedagogov-v-usloviyakh-kadrovogo-deficita> (in Russian).
6. Mitina, L. M. (2026). "Konceptiya trekhkomponentnoj resursnosti lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: princip preemstvennosti i emerzhentnyj effekt" [The concept of three-component resourcefulness of personal and professional development of a teacher: the principle of continuity and emergent effect], *Psihologicheskie nauki*, № 1 (37), pp. 111–126. Available at: <https://www.psymgou.ru/jour/article/view/1515>. DOI: 10.18384/3033-6414-2026-1-111-126 (in Russian).
7. Mitina, L. M. (2025). "Novyj teoretiko-metodologicheskij podhod – resursno-prognosticheskij issledovaniya lichnostnogo i professional'nogo razvitiya sub"ektov nepreryvnogo obrazovaniya" [A new theoretical and methodological approach – resource-prognostic research of personal and professional development of continuous education subjects], *Metodologiya sovremennoj psihologii*, № 25, pp. 271–285 (in Russian).
8. Mitina, L. M., Mitin, G. V., & Anisimova, O. A. (2024). "Resursnyj kompleks lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagogov i uchashchihsya v usloviyakh global'nyh vyzovov" [A resource complex for the personal and professional development of teachers and students in the context of global challenges], *Psihologicheskij zhurnal*, t. 45, № 4, pp. 78–89 (in Russian).
9. Mitina, L. M. (2018). *Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski* [Personal and professional development of teachers: strategies, resources, risks], Nestor-Istoriya, St. Petersburg, 456 p. (in Russian).
10. Anisimova, O. A., & Mitin, G. V. (2024). "Vovlechenost' i вовлечение kak resursnyj kompleks lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagogov i uchashchihsya" [Engagement and involvement as a resource complex for the personal and professional development of teachers and students], *Mir psihologii*, № 3 (115), pp. 118–129 (in Russian).
11. Vostokova, Yu. I. (2023). "Tekhnologiya aktualizacii refleksivnogo proektirovaniya kak resursa lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga-psihologa" [Technology of reflexive design actualization as a resource for personal and professional development of a teacher-psychologist], *Mir psihologii*, № 2 (113), pp. 85–94 (in Russian).
12. Mitin, G. V., Mitina, L. M., & Vostokova, Yu. I. (2023). "Professional'nye deformacii pedagogov i deviacii uchashchihsya v period global'nogo krizisa: psihologicheskaya diagnostika, profilaktika, korekciya" [Professional deformations of teachers and deviations of students during the global crisis: psychological diagnostics, prevention, correction], *Psihologiya i pravo*, № 2, pp. 183–205 (in Russian).
13. Markova, A. K. (1993). *Psihologiya truda uchitelya: kniga dlya uchitelya* [Psychology of Teacher's Work: A Book for Teachers], Prosveshchenie, Moscow, pp. 45–67 (in Russian).
14. Kuz'mina, N. V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of the teacher and instructor of industrial training], Vyssh. shk., Moscow, 119 p. (in Russian).
15. Kalinina, T. V. (2023). "Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie nepreryvnogo povysheniya professional'nogo masterstva pedagogicheskikh rabotnikov" [Psychological and pedagogical support for continuous improvement of professional skills of teaching staff], *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, № 7 (111), pp. 58–64 (in Russian).
16. Shchelina, T. T. (2025). "Nastavnichestvo kak mekhanizm professional'noj socializacii budushchih pedagogov" [Mentoring as a mechanism for professional socialization of student teachers], *Vestnik pedagogicheskikh nauk*, № 3, pp. 287–291. Available at: <https://journals.rcsi.science/2687-1661/article/view/370900> (in Russian).
17. Shchelina, T. T., & Shchelina, S. O. (2024). "Psihologicheskaya harakteristika nastavnichestva kak usloviya preemstvennosti lichnostno-professional'nogo razvitiya budushchego pedagoga" [Psychological characteristics of mentoring as a condition for the continuity of personal and professional development of student teachers], *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya*, t. 17, № 2, pp. 72–94 (in Russian).
18. OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html. DOI: 10.1787/90df6235-en (in English).
19. "Konceptiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda" [Concept for training teaching staff for the education system for the period up to 2030], *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24.06.2022 № 1688-r*. Available at: <http://government.ru/docs/all/141774/> (in Russian).
20. (2024). *Ministerstvo prosveshcheniya RF. Doklad o sostoyanii sistemy obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. 2024* [Ministry of Education of the Russian Federation. Report on the state of the education system in the Russian Federation. 2024], Moscow (in Russian).
21. (2024). *Rossijskij statisticheskij ezhegodnik. 2024* [Russian Statistical Yearbook 2024]: stat. sb., Moscow, Rosstat (in Russian).

22. (2024). *Trud i zanyatost' v Rossii. 2024 [Labor and Employment in Russia. 2024]: stat. sb.*, Moscow, Rosstat (in Russian).
23. (2025). "Teacher mentorship and job satisfaction: A cross-national econometric analysis of mentees and mentors", *Teaching and Teacher Education*, vol. 156, pp. 104–119. Available at: <https://www.sciencedirect.com>. DOI: 10.1016/j.tate.2025.104119 (in English).
24. (2025). "Supporting early-career teachers with external mentoring: a scoping review", *Educational Research Review*, vol. 42, pp. 100–118. Available at: <https://www.tandfonline.com>. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100118 (in English).
25. (2025). "The transformative power of mentorship on novice teacher success: a recent systematic literature review (2022–2024)", *International Journal of Educational Research and Evaluation*, vol. 11, no. 2, pp. 45–58. Available at: <https://ijere.iaescore.com> (in English).
26. *Learning Forward* (2025). *Mentoring as a global imperative for teacher excellence and retention*. Available at: <https://learningforward.org/2025/10/14/mentoring-as-a-global-imperative-for-teacher-excellence-and-retention/> (in English).
27. (2024). "What Works to Retain Beginning Teachers in the Profession? A Mixed Methods Approach to Detect Determining Factors", *Teaching and Teacher Education*, vol. 142, pp. 398–410 (in English).
28. Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). "The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research", *Review of Educational Research*, vol. 81(2), pp. 201–233. DOI: 10.3102/0034654311403323 (in English).
29. Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). "Does New Teacher Induction Really Improve Retention?", *Journal of Teacher Education*, vol. 68(4), pp. 394–410. DOI: 10.1177/0022487117702583 (in English).
30. Valtierra, K. M. (2024). *Preparing Early Career Teachers to Thrive: Sustaining Purpose, Navigating Tensions, and Cultivating Self-Care*, Teachers College Press, New York (in English).
31. Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, Jossey-Bass, San Francisco (in English).
32. Feiman-Nemser, S. (2001). "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching", *Teachers College Record*, vol. 103(6), pp. 1013–1055. DOI: 10.1111/0161-4681.00141 (in English).
33. Mitina, L. M. (2026). "Konceptiya trekhkomponentnoj resursnosti lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: princip preemstvennosti i emerzhentnyj effekt" [The concept of three-component resourcefulness of personal and professional development of a teacher: the principle of continuity and emergent effect], *Psihologicheskie nauki*, № 1 (37), pp. 111–126. Available at: <https://www.psymgou.ru/jour/article/view/1515> (in Russian).
34. Mitina, L. M. (2025). "Novyj teoretiko-metodologicheskij podhod – resursno-prognosticheskij issledovaniya lichnostnogo i professional'nogo razvitiya sub"ektov nepreryvnogo obrazovaniya" [A new theoretical and methodological approach – resource-prognostic research of personal and professional development of continuous education subjects], *Metodologiya sovremennoj psihologii*, № 25, pp. 271–285 (in Russian).
35. Markova, A. K. (1993). *Psihologiya truda uchitelya: kn. dlya uchitelya [Psychology of Teacher's Work: A Book for Teachers]*, Prosveshchenie, Moscow, 192 p. (in Russian).
36. Shchelina, T. T. (2025). "Nastavnichestvo kak mekhanizm professional'noj socializacii budushchih pedagogov" [Mentoring as a mechanism for professional socialization of student teachers], *Vestnik pedagogicheskikh nauk*, № 3, pp. 287–291. Available at: <https://journals.rcsi.science/2687-1661/article/view/370900> (in Russian).
37. Akutina, S. P., & Kalinina, T. V. (2021). "Aktual'nye problemy razvitiya nastavnichestva: opyt i tendencii novogo vremeni" [Current issues in the development of mentoring: experience and trends of the new era], *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, № 4-3 (106), pp. 8–13 (in Russian).

Вклад авторов

Т. Т. Щелина – научное руководство проведенным исследованием, анализ материалов исследования, методологическое обеспечение материалов исследования, разработка рекомендаций по решению проблемы.

Т. В. Калинина – подбор и анализ научных материалов, обобщение и формулирование выводов научного исследования.

Д. О. Бузина – подбор, анализ и обработка статистических данных, обобщение материалов исследования, техническое оформление.

Contribution of the authors

T. T. Shchelina – scientific supervision of the study, analysis of research materials, methodological support for the research materials, development of recommendations for solving the problem.

T. V. Kalinina – selection and analysis of scholarly materials, generalization and formulation of research conclusions.

D. O. Buzina – selection, analysis, and processing of statistical data, generalization of research materials, technical design.