

**Шалагина Елена Владимировна,**

кандидат социологических наук, доцент кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elshal96@gmail.com

**Прямикова Елена Викторовна,**

доктор социологических наук, доцент кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elshal96@gmail.com

**ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ  
И ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ: СПОСОБЫ ПОДДЕРЖКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональная адаптация; профессиональная интеграция; молодые учителя; педагогическая деятельность; общеобразовательные учебные заведения; способы поддержки; наставничество.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются данные разведывательного этапа исследования «Современное наставничество: способы профессиональной поддержки молодых учителей в общеобразовательных школах Свердловской области», реализованного в сентябре-октябре 2021 года. Процесс адаптации молодых специалистов традиционно связывается с условиями труда педагога в системе образования и профессиональными требованиями, предъявляемыми сегодня к личности учителя. Успешность процесса адаптации, безусловно, связана не только с качеством вузовской подготовки, но и с системой поддержки в начале профессиональной деятельности. Речь идет прежде всего о вхождении в сеть школьных взаимодействий, в первую очередь – с обучающимися и коллегами. На данном этапе большую роль играют желание стать частью профессионального сообщества, интерпретация самими начинающими педагогами степени своей успешности, способность к рефлексии своей деятельности, к стрессоустойчивости. Многие проблемы молодых педагогов могли бы быть решены на этапе адаптации и интеграции посредством системы поддержки, существующей в школе. Рассматриваются разные способы поддержки и отношение к ним самих молодых педагогов.

**ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:** Шалагина, Е. В. Проблемы профессиональной адаптации и интеграции молодых педагогов: способы поддержки / Е. В. Шалагина, Е. В. Прямикова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 111-119. – DOI: 10.26170/2079-8717\_2022\_01\_13.

**БЛАГОДАРНОСТИ:** исследование выполнено в рамках соглашения № 220 от 03 марта 2021 года между МОиМПСО и УрГПУ о предоставлении из областного бюджета гранта в форме субсидии на создание и осуществление функций центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников по модели «стандарт».

**Shalagina Elena Vladimirovna,**

Candidate of Sociology, Associate Professor of Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Pryamikova Elena Viktorovna,**

Doctor of Sociology, Associate Professor of Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**PROBLEMS OF PROFESSIONAL ADAPTATION  
AND INTEGRATION OF YOUNG TEACHERS: WAYS OF SUPPORT**

**KEYWORDS:** professional adaptation; professional integration; young teachers; pedagogical activity; general educational institutions; support methods; mentoring.

**ABSTRACT.** The article considers the data of the intelligence phase of the study “Modern mentorship: ways of professional support for young teachers in secondary schools in the Sverdlovsk region”, implemented in September–October 2021. The process of adaptation of young specialists is traditionally associated with the working conditions of a teacher in the education system and the professional requirements that are imposed today on the personality of a teacher. The success of the adaptation process, of course, is associated not only with the quality of university training, but also with the support system at the beginning of professional activity. It is primarily about entering the network of school interactions, primarily with students and colleagues. At this stage, an important role is played by the desire to become part of the professional community, the interpretation by the novice teachers themselves of the degree of their success, the ability to reflect on their activities, to resist stress. Many problems of young teachers could be solved at the stage of adaptation and integration through the support system that exists at the school. Various ways of supporting and the attitude of young teachers themselves towards them are considered.

**FOR CITATION:** Shalagina, E. V., Pryamikova, E. V. (2022). Problems of Professional Adaptation and Integration of Young Teachers: Ways of Support. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 111-119. DOI: 10.26170/2079-8717\_2022\_01\_13.

**ACKNOWLEDGMENTS:** the study was carried out under agreement No. 220 dated March 03, 2021 between the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and USPU on the provision of a

grant from the regional budget in the form of a subsidy for the creation and implementation of the functions of a center for continuous professional development of teachers according to the “standard” model.

На сегодняшний день в научной литературе представлены многообразные публикации по проблеме социальной и профессиональной адаптации молодых педагогов. Среди них основная доля принадлежит описаниям психологических и педагогических исследований этого вопроса. В данной статье мы рассмотрим проблему профессиональной адаптации молодого учителя глазами социолога.

В статье рассматриваются данные разведывательного этапа исследования «**Современное наставничество: способы профессиональной поддержки молодых учителей в общеобразовательных школах Свердловской области**», реализованного в сентябре-октябре 2021 года. Мы провели 2 фокус-группы с учителями с большим педагогическим стажем – реальными и потенциальными наставниками молодых специалистов, и два групповых интервью с молодыми педагогами<sup>1</sup>. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что одного термина «адаптация» в нашем случае явно недостаточно. Речь идет не только об освоении способов профессиональной деятельности в определенных условиях, но и о вхождении в сеть школьных взаимодействий, прежде всего – с обучающимися и коллегами. Не менее актуальным выступает и общение начинающего свою педагогическую карьеру специалиста с родителями школьников и администрацией образовательной организации. Так, одна из участниц наших обсуждений, педагог со стажем, считает, что не стоит «ставить» молодого, только что устроившегося на работу выпускника вуза или колледжа классным руководителем. И дело, по ее мнению, не только в том, что ему придется оформлять дополнительные документы, а в том, что при этом количество социальных взаимодействий, которые будет необходимо освоить, становится еще больше. Учитель начальных классов обречен на ведение класса, но в ситуации, когда выпускник вуза работает только учителем-предметником, классный руководитель может стать тем проводником, который обеспечивает его вхождение в образовательное пространство класса как особой социальной группы, включая и учеников, и их родителей. Кроме того, само понятие «интегра-

ция» может быть представлено в различных смыслах: как вхождение и в систему школьных взаимодействий, и в профессиональную деятельность.

Социологический подход к данному вопросу можно представить несколькими важными для нас позициями, которые в наибольшей степени актуальны для изучения вопроса адаптации и интеграции молодого учителя. В рамках деятельностного подхода мы акцентируем внимание на преодолении и предупреждении разнообразных адаптивных барьеров, противоречий и конфликтных ситуаций в жизнедеятельности индивидов. В таком случае особую роль играет целеустремленность молодого педагога, его способность справиться с трудностями. А это, в свою очередь, зависит от его образовательной подготовки и желания утвердиться в новом качестве. Интерпретативный подход рассматривает социальную адаптацию на предмет результативности, как процесс достижения хотя бы средней степени профессионального и социального самочувствия, получения субъективной удовлетворенности значимыми для личности сторонами жизнедеятельности. Здесь в данном случае наиболее важными становятся условия, создаваемые при трудоустройстве, наличие жилья, уровень зарплаты. Эти условия подвергаются интерпретации прежде всего в плане соотношения условий и содержания профессиональной деятельности. Обращаясь к феноменологической теории, мы получаем возможность рефлексировать процесс социальной адаптации посредством образов и понятий, выражаемых в ходе пересечения «жизненных миров» акторов и потоков их переживаний. В нашем случае наиболее важны интерес к профессии, включенность в эту деятельность, собственный образ профессионала.

Условия профессиональной адаптации молодого педагога раскрыты у целого ряда авторов<sup>2</sup>. Процесс адаптации молодых специалистов традиционно связывается с условиями труда педагога в конкретных социальных обстоятельствах функционирования системы образования и профессиональными требованиями, предъявляемыми сегодня к личности учителя. Существует ряд работ, посвященных многочисленным прикладным исследованиям, в фокусе внимания – актуальные проблемы адаптивных процессов молодых педагогов в современной системе образования и вопросы организации их сопровождения и наставниче-

<sup>1</sup> Проведено 4 групповых интервью / фокус-групп (сентябрь-октябрь 2021). 2 фокус-группы – со стажистами-наставниками, ФГ1 и ФГ2 (N – 14, Екатеринбург, Камышлов, Полевской, Ирбит, Баранчинское (Кушва)).

<sup>2</sup> групповых интервью – с молодыми педагогами, ГИ1 и ГИ2 (N – 8, из них 4 учителя начальных классов, 4 учителя-предметники, 1 мужчина, 7 женщин).

<sup>2</sup> См. работы О. А. Абдулиной, В. И. Загвязинского, И. Ф. Исаева, Ю. Н. Кулюткина, П. А. Шептенко, О. А. Шиян и др.

ства [3]. Анализ теоретических работ по проблемам вхождения молодых педагогов в профессиональную деятельность показывает, что этот процесс может быть разделен на несколько этапов, среди которых чаще всего выделяют этапы адаптации и интеграции. Следует заметить, что, во-первых, самих этапов можно выделить больше, если детально обобщать специфику вхождения в профессию учительской молодежи. Среди них, например, *этап индукции* (вступление в профессию, первые два месяца работы в школе, как правило, август-сентябрь). Он включает устройство на работу в конкретную школу, ее выбор молодым специалистом, первую встречу со школьной администрацией, формальное представление коллективу и неформальное знакомство с коллегами, знакомство со школой и первые впечатления от нее, подготовка к началу учебного года, к первым урокам и их проведение. В международной практике этому короткому этапу придается очень большое значение. Например, австрийские коллеги расписывают его весьма подробно и контролируют соблюдение каждого пункта программы вхождения молодого учителя в школьную жизнь [7, с. 104]. В нашем исследовании было два участника, учителя начальных классов, которые как раз находились на этом этапе и очень хорошо отзывались о своей школе, в которой созданы все условия для успешного прохождения этого этапа. По их мнению, у них хорошие классы, в которых нет «сложных» учеников. С ними работают наставники, которых они сами выбрали. Все это приводит к тому, что они чувствуют себя вполне уверенно в своем новом качестве.

Однако будет справедливым отметить, что у другой участницы исследования (учитель начальных классов) ситуация была прямо противоположной:

*«...из личного опыта: я поняла, что неуспешна уже после первого месяца работы. Мне “дали” детей, от которых все остальные отказались. В результате – растрачиваешь себя. Много болевых точек, которые не успеваешь и не можешь проработать. Мне просто не хватает времени» (ГИ1).*

Уже в самом начале исследования мы столкнулись с дифференциацией школ в их отношении к молодым педагогам. Это проявляется сразу же на этапе индукции. Необходимость выделения этого первого этапа также может быть связана с тем, что увольнение молодого учителя спустя месяц-два после трудоустройства тоже встречается не так уж и редко.

В большинстве теоретических исследований подчеркивается, что динамика про-

фессионального функционирования учителя проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации [5]. При этом и трудоустройство, и начало профессиональной деятельности рассматриваются как этап адаптации к профессии (как правило, это первый учебный год в работе молодого учителя). Он связан с внешним приспособлением к профессии, подстройкой к ее условиям, с преодолением достаточно естественных и ожидаемых профессиональных затруднений, с соотношением молодым педагогом своих ожиданий от работы и реальной ее практики.

Стадия профессиональной адаптации сопряжена с разрешением противоречия между требованиями общества, педагогического коллектива и условиями профессиональной деятельности и сформированными в системе педагогического образования профессиональными характеристиками молодого учителя. Процесс адаптации молодого учителя обеспечивает постоянство этих характеристик за счет адаптационных способностей личности под воздействием условий образовательной среды школы. Адаптация осуществляется посредством ассимиляции со средой (перенимание чужого опыта, имеющихся стереотипов поведения и деятельности) и аккомодации (приспособление собственного поведения к ситуациям) [7].

Общая цель адаптации – приспособление, вхождение в образовательную среду, педагогический коллектив, учебный предмет, ученические классы как своеобразные коллективы [6, с. 213].

*«...у меня дети 7–8 классов с большими пробелами в знаниях и еще второй класс (новый). Знаний нет... Идет несостыковка их знаний и программы, которую я должна реализовать. Мне необходимо ее подстраивать под них. Что ж мне – не спать? Я ведь не робот...» (ГИ1).*

Здесь мы можем сразу отметить, что современные выпускники очень ценят свою собственную индивидуальность и не собираются посвятить всю свою жизнь только работе в школе. На высказывание одной из участниц – главное для того, чтобы педагог считал себя успешным, надо научиться находить баланс между работой и жизнью, сразу же отреагировали еще две участницы, дружно поддержав это высказывание (ГИ2). Высокие требования подтвердились и во время другого группового интервью с молодыми учителями.

*«Шесть молодых педагогов пришли в школу со мной вместе. Осталось только два. Ушли те, кто не был выпускником пед.*

Модератор: Почему они ушли из школы?

*Кто-то понял, что “не мое”. Ну, и во-прос зарплаты. Есть те, кому не нравит-ся взаимодействовать с детьми.*

Модератор: А если бы была другая си-стема поддержки...?

*Может быть и остались бы... не могу сказать... Ну, все от зарплаты зависит. Нагрузка не соответствует зарплате» (ГИ2).*

Традиционно выделяют два аспекта адаптации:

1) адаптация «Я – Мы», то есть к кол-лективу и организации (организационная идентификация), это процесс идентификации себя с профессиональным сообществом – формирование «профессионально-го МЫ», обусловленное принадлежностью и приверженностью к данному сообществу;

2) адаптация «Я – профессия» – про-цесс профессиональной самореализации и профессиональная идентификация [14].

Молодой педагог в этот период активно перенимает опыт. Направленность комму-никаций в большей степени идет от настав-ника, влияние наставника более значимо. При процессе профессиональной интегра-ции молодого педагога в профессию прояв-ляется противоречие между необходимостью его приспособления к требованиям руковод-ства и профессионального сообщества и в определенной степени выработанным и раз-виваемым к тому времени самим педагогом индивидуальным стилем его деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приемами и «техниками». Участники с большим воодушевлением при-числяли себя к сообществу именно молодых педагогов. Совместное профессиональное и досуговое времяпровождение в рамках дан-ного сообщества было отмечено как желае-мое, интересное и полезное.

Учителя с большим стажем не всегда позитивно воспринимают такие установки молодых педагогов. Они считают, что прежде чем претендовать на высокую зар-плату бывшие выпускники должны повы-сить уровень своей подготовки.

– «Они много знают, но не знают, как донести это до детей. Им кажется, что все задачи можно решить через применение технических средств. Но недооценивают при этом значение коммуникации с ребен-ком» (ФГ1);

– «Теоретически они знаю многое, но когда дело доходит до практики, они теря-ются. А, растерявшись, опускают руки. То есть применение методики на практике – это для них проблема» (ФГ1);

– «Технически они подкованы хорошо. А вот методика и отбор материала страдают.

Чему нужно научить не понимают, не чув-ствуют» (ФГ1).

Этап интеграции в профессию (второй и третий годы работы молодого учителя) связан с внутренним принятием (или не-принятием) молодым педагогом ценностей, смыслов и внутрикорпоративных правил педагогической профессии. Причем речь идет не о стереотипных внешних деклара-циях, «ритуальных слоганах». Это реаль-ные, не заявляемые внешне, но существую-щие и, главное, влияющие на жизнь каждо-го молодого учителя правила, по которым живет большинство педагогических кол-лективов. Для наших молодых педагогов интеграция в коллектив и интеграция в профессию очень близки по своей сущно-сти. На вопрос модератора были высказаны следующие мнения.

Модератор: Продолжите фразу «Я бы хотел, чтобы молодой учитель, придя в школу...»

*«... почувствовал себя счастливым»*

*«... попал в приятный дружественный коллектив»*

*«...чувствовал помощь, поддержку, тыл» (ГИ1).*

Интеграция понимается как взаимо-действие человека и профессии, которое приводит к возникновению новой целост-ности и личностному переструктурирова-нию. Не только человек входит в профес-сию, но и профессия развивается в челове-ке, он становится профессионалом, то есть приобретает качественно новый опыт в профессиональной области и в социальном общении в трудовом коллективе.

Проблема профессиональных дефици-тов и необходимости овладения профессио-нальными умениями не снижается к концу первых трех лет работы молодого педагога, она присуща и этапу адаптации, и этапу ин-теграции. Причем именно эта проблема ока-зывается наиболее значимой в процессе ин-теграции молодого педагога в профессию.

На этапе интеграции в профессию, по сути, происходит первичный выбор и за-крепление модели профессионального тру-да – либо адаптивного функционирования, либо профессионального развития. Выбор первичный, обусловленный результатом адаптации, может быть изменен целена-правленными усилиями по сопровождению молодого педагога со стороны руководства школы и, конечно, его собственными уси-лиями при наличии мотивации к развитию. Эти две модели являются альтернативны-ми, различающимися по уровню развития профессионального самосознания и инте-гральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибко-сти). На этом этапе молодой педагог само-

<sup>1</sup> Похожие проблемы выделяет Е. А. Неустроева в своей статье [12].

определяется в выборе моделей своего развития, он выбирает, иногда и неосознанно, либо адаптивную модель, либо модель развития. Само участие в ходе группового интервью свидетельствовало о наличии интереса к профессиональной деятельности. Те, кто выбрал адаптивную модель, попадают чаще всего в выборку количественного этапа исследования.

В числе участников групповых интервью была учитель иностранных языков, которая работает в школе уже 4,5 года. Это уже этап профессионального становления. Те, кто не прошел предыдущие этапы, профессию уже покинули под разными предлогами. Оставшиеся приняли «правила игры», перед ними два пути – профессиональной рутинной и постепенного выгорания или профессионального роста и горизонтальной педагогической карьеры как пути к педагогическому мастерству. Задел, который молодой педагог делает именно на этом этапе, определяет дальнейшую его профессиональную биографию, о которой он будет в дальнейшем либо сожалеть, либо гордиться. Именно в этот период выигрывают конкурсы, поступают в аспирантуру, становятся «широко известными в узких кругах», делают первые шаги на административном поприще. Или погружаются в каждодневную учительскую рутину со всеми известными признаками учительской безнадежной безысходности.

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

На этапе интеграции принципиально изменяется потребность в наставничестве, когда андрагогическая поддержка и авторитарно-технократические приемы перестают восприниматься как адекватные. При реализации модели профессионального развития молодой педагог предпочитает выбирать в этот период равноправную позицию в профессиональной коммуникации с коллегами, а значит, теперь будет более эффективен процесс сопровождения, при котором взаимодействия равноправных субъектов становятся возможными.

Таким образом, само понимание адаптации и интеграции может восприниматься как совокупность не только следующих друг за другом, линейно выстроенных этапов

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

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

вания в практике» тому, чего не сделала профессиональная школа.

На сегодняшний день в российском образовательном пространстве сформировались разные способы сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов [1; 6]. В нашем исследовании мы увидели отношение участников к различным формам поддержки.

**1. Индивидуальное наставничество присутствует** с разной степенью эффективности в каждой школе, отличается степенью формализма, не всегда учитываются потребности мнения самого молодого педагога. Участники фокус-групп хотели бы сами выбрать себе наставника, две участницы отметили, что у них так и получилось. Изначально наставники были перечислены, но не закреплены. Проработав некоторое время вместе, молодые учителя и наставники сами распределились между собой (ГИ2). Этот вариант считается самым приемлемым. Тем не менее встречаются и поллярные случаи.

*«...У меня в прошлом году не было наставника, в этом году наше взаимодействие началось. Но иногда оно просто пугает. Этот человек не чувствует мой уровень нагрузки и слишком настырно что-то проталкивает и заставляет где-то участвовать...»* (ГИ1).

**2. Пролонгированное курсовое сопровождение молодых педагогов силами районных ИМЦ** (специальные кураторы молодых педагогов) в течение всего периода их профессионального становления.

*«В городе появилась система наставничества. Мне дали специалиста из 119 гимназии (называет ФИО). Она предложила помощь. Но я не обратилась и отчет не отправила. Лучшие – когда это происходит в школе. И еще должна совпасть симпатия. А когда наставник из другой ОО, это не работает»* (ГИ1).

**3. Конкурсное движение** с ежегодным проведением районных и городских этапов, которое позволяет сформировать городское сообщество молодых педагогов и педагогов-мастеров – участников конкурсов разных лет, выявить группу наиболее профессионально одаренных молодых педагогов, сформировать резерв городской педагогической элиты и продемонстрировать профессиональные достижения региональной системы образования. Молодые педагоги считают, что участие в конкурсах – это не только возможность показать себя, это свидетельство статусности профессии.

**4. Консалтинговая модель** сопровождения молодых специалистов, позволяющая диагностировать и компенсировать

профессиональные дефициты как молодых, так и опытных педагогов районов, городов и т. д.

*«Я еще проходила крутейший курс на базе отдыха “Остров сокровищ”, где самарские педагоги “давали” фасилитационные практики»* (ГИ1).

**5. Служба поддержки на базе учреждения педагогического образования**, создаваемая силами его преподавателей, выпускников и привлекаемых из организаций-партнеров специалистов.

*«У нас есть школа молодого педагога. Мы заполняем анкеты в ней. Вот это лишняя работа. Анкеты плохие, они как тесты (уравновешены ли вы?) И в эту школу я должна ходить 5 лет. Это не нужно!»* (ГИ1).

*«Я пришла в школу и мне сразу дали наставника. Я сама очень инициативна. ВУЗ меня настроил на активность в получении помощи. И я попала в дружеский подколлектив. Все помогут. Я подходила к завучу начальной школы. А наставник был номинален. Я сходила к ней на занятие один раз. Она ко мне не ходила. Нагрузка у нее высокая была, поэтому ... никому некогда... Но я не расстроена. У меня был завуч. На второй год появился замдиректора по методической работе. И пошла активная работа»* (ГИ1).

**6. Инновационная модель создания профессиональных сообществ молодых педагогов**, в которых происходят их взаимное обучение, ведение социально значимой педагогической деятельности, а также организация коммуникации и совместных развивающих досуговых проектов.

*«Мне нравится проект Дома учителя. Там есть чат, в нем 300 участников, и проводятся офлайн встречи».*

*«Вот в доме учителя стало все поживее, проект “Молодость.PRO”, например. Это профессиональное сообщество молодых педагогов, в котором можно получить помощь через работу сессий, обсуждение. А система наставничества «1 + 1» уже не работает».*

**7. Внутрифирменное школьное сопровождение группы молодых учителей**, принимающих активное участие в формулировке и реализации собственных профессиональных потребностей, что аналогично моделям сопровождения молодых специалистов в производственной сфере и в бизнесе. С такой формой наши участники не сталкивались.

**8. Межвозрастное профессиональное развитие в педагогическом коллективе** школы, когда без разделения на молодых и опытных педагогов происходит совместное их участие в реализации

творческих профессиональных проектов, работа в проблемно ориентированных группах, которые адаптируют и развивают молодого учителя. Возможно это было бы интересно, тем более молодые педагоги часто говорят о специалистах школы, готовых помочь, даже не будучи наставниками. Но есть опасность формализации подобных мероприятий.

«Нашу ситуацию не понимают “стажисты”. Посещать собрания – это не вариант» (ГИ1).

По итогам групповых обсуждений можно сказать, что наши участники готовы преодолевать барьеры и противоречия в начале карьеры. Целеустремленность молодого педагога, его способность справиться с трудностями очень сильно зависят от его желания утвердиться в новом качестве. И такое желание присутствует, но молодые учителя хотели бы, чтобы система поддержки учитывала их индивидуальные предпочтения. Самочувствие наших участников, и профессиональное, и социальное, находится на хорошем уровне, но нет уверенности в перспективах. «Я подрабатываю репетитором и мне это важнее» (ГИ1), – рассуждает молодой педагог, поскольку именно репетиторство дает гарантированный доход и обеспечивает стремление ученика к определенному уровню знаний и умений<sup>1</sup>.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова, Е. Н. Сопровождение процесса адаптации и начального этапа профессиональной деятельности учителя / Е. Н. Агапова, С. Ю. Трапицин // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2013. – № 3. – С. 36-46.
2. Агранович, М. Российское образование в контексте международных индикаторов. Школьный учитель: образование, нагрузка, зарплата / М. Агранович, О. Зайцева, Ю. Ермачкова. – Текст : электронный // Аналитический доклад. – 2014. – С. 7-10. – URL: <http://psihdocs.ru/rossijskoe-obrazovanie-v-kontekste-mejdunarodnih-indikatorov-s.html> (дата обращения: 21.12.2021).
3. Андрущенко, Т. Ю. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / Т. Ю. Андрущенко, Е. В. Аржаных, В. Л. Виноградов, С. А. Минюрова, И. Н. Федекин, А. А. Федоров // *Психологическая наука и образование*. – 2017. – Т. 9, № 2. – С. 1-16.
4. Вершловский, С. Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С. Г. Вершловский ; отв. ред. М. А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 2002. – С. 28.
5. Глуханюк, Н. С. Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. – 2-е изд., доп. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.
6. Даутова, О. В. Сопровождение интеграции молодых педагогов в профессию как управленческая задача / О. В. Даутова, Е. Ю. Тгнатьева // *Человек и образование*. – 2018. – № 4 (57). – С. 210-216.
7. Изучение качества работы образовательных организаций с молодыми педагогами. Аналитический отчет / под рук. и ред. А. Н. Шевелева. – СПб., 2018. – URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/02/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4-%D0%9C%D0%9F-28.09.18.pdf> (дата обращения: 21.12.2021). – Текст : электронный.
8. Котова, С. А. Адаптация в должности и освоение профессии учителя / С. А. Котова // *Народное образование*. – 2010. – № 8. – С. 124-125.
9. Круглова, И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Круглова И. В. – Москва, 2007. – 178 с.
10. Куликова, А. А. Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях / А. А. Куликова // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2018. – Т. 1, № 1 (46). – С. 81-86.
11. Масалимова, А. Р. Корпоративная подготовка наставников / А. Р. Масалимова. – Казань : Изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2013. – 183 с.

<sup>1</sup> На эту же проблему указывает в своей статье А. А. Куликова [10].

Молодые педагоги готовы активно включаться в профессиональную деятельность, но их образ будущего профессионала никак не связан ни с постоянными высокими рабочими нагрузками, ни с неравными позициями субъектов образовательной деятельности, ни с неравными коммуникациями, реализуемыми в образовательном пространстве современной школы (например, в системе «педагог – родитель»).

Таким образом, направления решения данных противоречий нам видятся в следующем.

– Совершенствование системы наставничества с учетом индивидуальных особенностей и потребностей молодых учителей.

– Применение системы практической подготовки студентов, заменяющей традиционную для педагогического вуза, ограниченную по срокам производственную практику.

– Увеличение количества профессиональных конкурсов, в которых могли бы участвовать молодые специалисты.

– Снижение уровня напряженности в системе образования (за счет разработки механизмов, регулирующих вопросы прав педагогов, объема и структуры их рабочей нагрузки, поддержания психологического здоровья).

12. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.
13. Неустроева, Е. Ю. Проблемы начинающего педагога в период адаптации / Е. Ю. Неустроева // Проблемы педагогики. – 2016. – № 12 (23). – С. 73-76.
14. Определение наиболее эффективных моделей сопровождения (поддержки) молодых петербургских учителей, основанное на сопоставлении действующих практических и теоретически прогнозируемых возможных их вариантов. Отчет по результатам исследования / под рук. и ред. А. Н. Шевелева. – СПб., 2018–2019. – URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/08/4.-%Do%98%D1%81%D1%81%Do%BB%Do%B5%Do%B4%Do%BE%Do%B2%Do%Bo%Do%BD%Do%B8%Do%B5-%Do%9E%Do%BF%D1%80%Do%B5%Do%B4%Do%B5%Do%BB%Do%B5%Do%BD%Do%B8%Do%B5-%Do%BD%Do%Bo%Do%B8%Do%B1%Do%BE%Do%BB%Do%B5%Do%B5-%D1%8D%D1%84%D1%84%Do%B5%Do%BA%D1%82%Do%B8%Do%B2%Do%BD%D1%8B%D1%85-%Do%BC%Do%BE%Do%B4%Do%B5%Do%BB%Do%B5%Do%B9-%D1%81%Do%BE%Do%BF%D1%80%Do%BE%Do%B2%Do%BE%Do%B6%Do%B4%Do%B5%Do%BD%Do%B8%D1%8F.pdf>. – Текст : электронный.
15. Пинская, М. А. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России / М. А. Пинская, А. А. Пономарева, С. Г. Косарецкий // Вопросы образования. – 2016. – № 2. – С. 100-124.
16. Черникова, Е. Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Черникова Е. Г. – Екатеринбург, 2008.
17. Щербаков, А. Профессиональная адаптация начинающего педагога на рабочем месте / А. Щербаков // Народное образование. – 2009. – № 6. – С. 127-133.

## REFERENCES

1. Agapova, E. N., Trapitsin, S. Yu. (2013). Soprovozhdenie protsessa adaptatsii i nachal'nogo etapa professional'noi deyatel'nosti uchitelya [Accompanying the Process of Adaptation and the Initial Stage of the Teacher's Professional Activity]. In *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta*. No. 3, pp. 36-46.
2. Agranovich, M., Zaitseva, O., Ermachkova, Yu. (2014). Rossiiskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnykh indikatorov. Shkol'nyi uchitel': obrazovanie, nagruzka, zarplata [Russian Education in the Context of International Indicators. School Teacher: Education, Workload, Salary]. In *Analiticheskii doklad*, pp. 7-10. URL: <http://psihdocs.ru/rossijskoe-obrazovanie-v-kontekste-mejdunarodnih-indikatorov-s.html> (mode of access: 21.12.2021).
3. Andrushchenko, T. Yu., Arzhanykh, E. V., Vinogradov, V. L., Minyurova, S. A., Fedekin, I. N., Fedorov, A. A. (2017). Problemy professional'noi adaptatsii molodykh pedagogov [Problems of Professional Adaptation of Young Teachers]. In *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. Vol. 9. No. 2, pp. 1-16.
4. Vershlovsky, S. G. (2002). *Pedagog epokhi peremen, ili kak reshayutsya segodnya problemy professional'noi deyatel'nosti uchitelya* [The Teacher of the Era of Change, or How the Problems of the Teacher's Professional Activity Are Being Solved Today] / ed. by M. A. Ushakova. Moscow, Sentyabr', p. 28.
5. Glukhanyuk, N. S. (2005). *Psikhologiya professionalizatsii pedagoga* [Psychology of Teacher Professionalization]. 2<sup>nd</sup> edition. Ekaterinburg, Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta. 261 p.
6. Dautova, O. V., Tgnat'eva, E. Yu. (2018). Soprovozhdenie integratsii molodykh pedagogov v professiyu kak upravlencheskaya zadacha [Accompanying the Integration of Young Teachers into the Profession as a Managerial Task]. In *Chelovek i obrazovanie*. No. 4 (57), pp. 210-216.
7. Shevelev, A. N. (Ed.). (2018). *Izuchenie kachestva raboty obrazovatel'nykh organizatsii s molodymi pedagogami. Analiticheskii otchet* [Studying the Quality of Work of Educational Organizations with Young Teachers. Analytical Report]. Saint Petersburg. URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/02/%Do%90%Do%BD%Do%Bo%Do%BB%Do%B8%D1%82%Do%B8%D1%87%Do%B5%D1%81%Do%BA%Do%B8%Do%B9-%Do%B4%Do%BE%Do%BA%Do%BB%Do%Bo%Do%B4-%Do%9C%Do%9F-28.09.18.pdf> (mode of access: 21.12.2021).
8. Kotova, S. A. (2010). *Adaptatsiya v dolzhnosti i osvoenie professii uchitelya* [Adaptation to the Position and Development of the Teaching Profession]. In *Narodnoe obrazovanie*. No. 8, pp. 124-125.
9. Kruglova, I. V. (2007). *Nastavnichestvo kak uslovie professional'nogo stanovleniya molodogo uchitelya* [Mentoring as a Condition for the Professional Development of a Young Teacher]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 178 p.
10. Kulikova, A. A. (2018). Obraz molodogo uchitelya v sovremennykh rossiiskikh i zarubezhnykh issledovaniyakh [The Image of a Young Teacher in Modern Russian and Foreign Studies]. In *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. Vol. 1. No. 1 (46), pp. 81-86.
11. Masalimova, A. R. (2013). *Korporativnaya podgotovka nastavnikov* [Corporate Mentor Training]. Kazan, Izdatel'stvo «Pechat'-Servis XXI vek». 183 p.
12. Mitina, L. M. (2014). *Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya* [Psychology of Personal and Professional Development of Subjects of Education]. Moscow, Saint Petersburg, Nestor-Istoriya. 376 p.
13. Neustroeva, E. Yu. (2016). Problemy nachinayushchego pedagoga v period adaptatsii [Problems of a Novice Teacher during the Period of Adaptation]. In *Problemy pedagogiki*. No. 12 (23), pp. 73-76.
14. Shevelev, A. N. (Ed.). (2018–2019). *Opreделение наиболее эффективных моделей сопровождения (поддержки) молодых петербургских учителей, основанное на сопоставлении действующих практических и теоретически прогнозируемых возможных их вариантов. Отчет по результатам исследования* [Determination of the Most Effective Models of Support for Young St. Petersburg Teachers, Based on a Comparison of Existing Practical and Theoretically Predicted Possible Options. Research Report]. Saint Petersburg. URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/08/4.-%Do%98%D1%81%D1%81%Do%BB%Do%B5%Do%B4%Do%BE%Do%B2%Do%Bo%Do%BD%Do%B8%Do%B5-%Do%9E%Do%BF%D1%80%Do%B5%Do%B4%Do%B5%Do%BB%Do%B5%Do%BD%Do%B8%Do%B5-%Do%BD%Do%Bo%Do%B8%Do%B1%Do%BE%Do%BB%Do%B5%Do%B5-%D1%8D%D1%84%D1%84%Do%B5%Do%BA%D1%82%Do%B8%Do%B2%Do%BD%D1%8B%D1%85-%Do%BC%Do%BE%Do%B4%Do%B5%Do%BB%Do%B5%Do%B9-%D1%81%Do%BE%Do%BF%D1%80%Do%BE%Do%B2%Do%BE%Do%B6%Do%B4%Do%B5%Do%BD%Do%B8%D1%8F.pdf>



B4%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D0%BD%D0%B0%D0%B8%D0%B1%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%B5-%D1%8D%D1%84%D1%84%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D1%85-%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B9-%D1%81%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf.

15. Pinskaya, M. A., Ponomareva, A. A., Kosaretsky, S. G. (2016). Professional'noe razvitie i podgotovka molodykh uchitelei v Rossii [Professional Development and Training of Young Teachers in Russia]. In *Voprosy obrazovaniya*. No. 2, pp. 100-124.

16. Chernikova, E. G. (2008). *Sostoyanie i protivorechiya sotsial'no-professional'noi adaptatsii molodykh pedagogov: sotsiologicheskii analiz* [The State and Contradictions of the Social and Professional Adaptation of Young Teachers: a Sociological Analysis]. Avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk. Ekaterinburg.

17. Shcherbakov, A. (2009). Professional'naya adaptatsiya nachinayushchego pedagoga na rabochem meste [Professional Adaptation of a Novice Teacher in the Workplace]. In *Narodnoe obrazovanie*. No. 6, pp. 127-133.