

Научная статья

УДК 371.15.08:331.108.4

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-1-127-146

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Анна Викторовна Шушпанова

учитель

Средняя общеобразовательная школа № 12,
Ноябрьск, Россия

annagandzyuk@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0006-9359-7118>



Вера Степановна Третьякова

доктор филологических наук, профессор

Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия

tretyakova1738@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-8443-3896>



Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с целью выявления профессиональных трудностей у начинающих педагогов на этапе вхождения в профессию и определения готовности к профессиональному росту, самореализации. Рассмотрены направления деятельности руководства образовательной организации и педагогического коллектива в подготовке молодых специалистов к успешной профессиональной деятельности, преодолению кризисов личностного и профессионального развития. Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 12» г. Ноябрьска. Его результаты могут быть использованы руководителями образовательных организаций, психологами, преподавателями педагогических вузов с целью совершенствования процесса профессиональной адаптации начинающих учителей к условиям образовательной среды.

Ключевые слова: молодые педагоги, профессиональные трудности, школа молодого педагога, учитель-наставник, саморазвитие

Для цитирования: Шушпанова А. В., Третьякова В. С. Исследование профессиональных трудностей начинающего учителя // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 127–146. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-127-146>.

Original article

RESEARCH OF PROFESSIONAL DIFFICULTIES OF A BEGINNING TEACHER

Anna V. Shushpanova

Teacher

*Secondary General Education School no.12,
Noyabrsk, Russia*

annagandzyuk@mail.ru,

<https://orcid.org/0009-0006-9359-7118>

Vera S. Tretyakova

*Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of science)
In Philological Sciences, Professor*

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

tretyakova1738@gmail.com,

<https://orcid.org/0000-0002-8443-3896>

Abstract. The results of an empirical study conducted with the aim of identifying professional difficulties of young teachers at the stage of entering the profession and determining their readiness for professional growth and self-development were presented. The article considers directions of activity of educational organisation management and pedagogical team in the preparation of young specialists to the professional activity, overcoming crises of personal and professional development. The study was carried out on the basis of Secondary General Education School no. 12. The results of the study can be used by heads of educational organizations, young teachers, psychologists, teachers of pedagogical universities in order to improve the process of professional adaptation of young teachers to professional activities.

Keywords: young teachers, professional difficulties, school for a young teacher, teacher-mentor, self-development

For citation: Shushpanova A. V., Tretyakova V. S. Research of professional difficulties of a beginning teacher // INSIGHT. 2024. № 1 (17). P. 127–146. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-127-146>.

Введение и постановка проблемы. В последние несколько десятилетий динамично изменяющийся мир предъявляет все больше требований к начинающим специалистам, они должны владеть универсальными знаниями и навыками для эффективного и быстрого ре-

шения профессиональных задач. Преобразования происходят во всех отраслях жизнедеятельности, в том числе и в сфере образования. В первую очередь такие перемены касаются важного субъекта педагогической деятельности – молодого учителя.

Группа «начинающий педагог» включает несколько категорий специалистов: педагог, имеющий образование по предметной педагогической направленности, профессиональный стаж – не более трех лет; педагог, имеющий перерыв в педагогической деятельности или пришедший в профессию из другой сферы деятельности.

По данным Мониторинга экономики образования, «доля молодых учителей (до 35 лет) в России в последние несколько лет относительно стабильна, но при этом растет доля учителей в возрасте 55 лет и старше» [1, с. 10]. Вместе с тем молодые педагоги – это целая «армия» специалистов, которые каждый год приходят работать в школы. S. Bhattacharyya с коллегами отмечают одну особенность начинающих педагогов: «Эти полные энтузиазма и оптимизма молодые специалисты обладают уникальным взглядом на жизнь, который не запятнан образовательной бюрократией» [2, с. 633].

S. K. Clark в статье «Судьба начинающего учителя (*The Plight of the Novice Teacher*)» выделяет объективно существующую проблему современных школ – уход молодых педагогов из профессии, подчеркивает, как важно «поддержать и удержать своих начинающих учителей» [3, с. 197]. На отток молодых кадров из общеобразовательных учреждений как на одну из нерешенных задач сферы образования указывает и профессор И. А. Маланов: «Молодежь не задерживается в школе из-за трудностей в работе, с которыми они сталкиваются в начале своего профессионального становления» [4, с. 33]. Главную причину ученый видит в несоответствии ожиданий начинающих учителей от своей профессии реалиям, с которыми они сталкиваются в школьной среде. По данным казахской исследовательницы А. Baratova, 15 % молодых педагогов покидают профессию после первого года преподавания: вчерашние студенты «переходят из комфортной и знакомой среды университета, где они несут ответственность за собственное обучение, в более незнакомую и странную среду школы, где они должны нести ответственность за обучение и благополучие других». Разочарование, которое испытывают пришедшие в школу начинающие учителя, А. Baratova называет «шоком от реальности» [5].

Любой человек, приступая к новому виду деятельности, может испытывать затруднения – «субъективно воспринимаемые... состояния остановки или перерыва в деятельности, столкновения с преградой или помехой, невозможности перехода к следующему звену деятельности» [6, с. 80]. А. К. Маркова разделяет все сложности, с которыми сталкивается педагог, на 2 группы: общие затруднения, характерные для любой профессиональной деятельности (вхождение в профессию: «они будут присутствовать так или иначе всегда как момент профессиональной адаптации... но их источники лежат вне субъекта»), и специфические, обусловленные взаимодействием с «развивающимся человеком» – своим учеником [6, с. 81].

Анализ теоретических и эмпирических исследований подтверждает, что именно молодому учителю на этапе вхождения в профессию необходимы помощь и сопровождение в профессиональном самоопределении и самореализации для продуктивного решения профессиональных задач [6, 7, 8, 9, 10], поскольку «становление педагога протекает труднее, острее, больнее, чем представителя любой другой профессии» [11, с. 90], а процесс профессионализации напрямую связан с такими важными явлениями, как «кризисы развития и потребность в психологической поддержке становления профессионала» [12]. Работа с начинающими педагогами, отмечают исследователи, отличается наличием «элементов бессистемности и стихийности» [10, с. 4], а «ведущая стратегия сопровождения молодого педагога – наставничество, нередко является исключительно формальной» [13, с. 279]. Результаты исследований подтверждают, что основными причинами низкой эффективности наставничества являются, во-первых, «отсутствие у молодых педагогов информации об их профессиональных дефицитах и осознания необходимости взаимодействия с опытным специалистом»; во-вторых, профессионалы не очень хотят тратить свое время на помощь молодежи «из-за нерешенности вопросов статуса, нагрузки и оплаты труда» [14, с. 133].

Становление профессионала – это длительный процесс, очевидна необходимость разделения данного процесса на этапы. Е. А. Климов выделяет следующие фазы профессионального становления от рождения до завершения профессионального пути: *фаза адаптанта* – адаптации, «привыкания» молодого специалиста (адаптанта) к работе, к новым условиям, к нормам коллектива, регулирующим и поведению, и образ жизни,

и манеры, и внешний облик профессионала, вхождение в тонкости работы (в том числе технологические); *фаза интернала* – опытный работник, который любит свое дело и может вполне самостоятельно, надежно и успешно справляться с основными профессиональными функциями; *фаза мастера, мастерства* – профессионал выделяется или какими-то специальными качествами, умениями, или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим; *фаза авторитета* – специалист решает профессионально-производственные задачи за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками; *фаза наставничества* – мастер своего дела в любой профессии «обрастает» единомышленниками, его жизнь наполнена осмысленной перспективой [12].

Немаловажным является и то, что «в период профессиональной адаптации у молодых педагогов, работающих в школе, формируется чувство удовлетворенности профессиональной деятельностью, что оказывает положительное влияние на формирование образа “Я-профессионал”, профессиональной Я-концепции» [15, с. 132].

Направления работы руководства, опытных коллег, наставников образовательной организации в оказании помощи начинающему педагогу заключаются в «освоении им новой социальной роли, приобретении опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности», развитии профессионально важных качеств [16, с. 91]. Молодые учителя и сами «ожидают большего внимания к себе в плане сопровождения своей деятельности, оказания своевременной помощи» [16, с. 133]. Следовательно, общеобразовательным учреждениям необходима обоснованная программа развития профессиональной адаптации педагогов, реализация которой позволит создать комфортную среду для их эффективной работы, самосовершенствования, для сохранения и увеличения доли молодых кадров в образовательной организации.

Актуальность темы исследования определена рядом факторов: во-первых, принципиально новыми требованиями, предъявляемыми к личности современного педагога в условиях динамично изменяющегося общества; во-вторых, недостаточным уровнем методической и психологической подготовки начинающего учителя к востребованному на рынке труда уровню профессионализма; в-третьих, необходимостью создания условий, побуждающих педагога к личностно-профессиональному развитию, обеспечивающих ему карьерный и личностный рост.

Цель исследования – изучение трудностей, препятствующих профессионально-личностному развитию начинающих учителей.

Объект исследования – профессиональная самореализация молодых педагогов на этапе вхождения в профессию.

Предмет исследования – профессиональные трудности, препятствующие профессиональной самореализации начинающих учителей.

Задачи исследования:

- провести диагностику профессиональных затруднений молодых педагогов;
- определить направления деятельности руководства общеобразовательной организации и педагогического коллектива в адаптации начинающих учителей к успешной профессиональной деятельности.

Методология и методы исследования. Процесс управления профессиональным развитием педагога требует комплексного использования инструментов воздействия – подходов, методов, которые обеспечат продуктивность данного процесса. В рамках исследования в качестве ведущих использовались системный и субъектный подходы. *Системный подход* предусматривает акцентирование на преобразовательных процессах, в ходе которых все компоненты единой структуры изменяют свое исходное состояние. Такой преобразовательный процесс в системе образовательной организации происходит и в отношении ее кадровых ресурсов, когда входные элементы трансформируются в выходные (рис. 1).

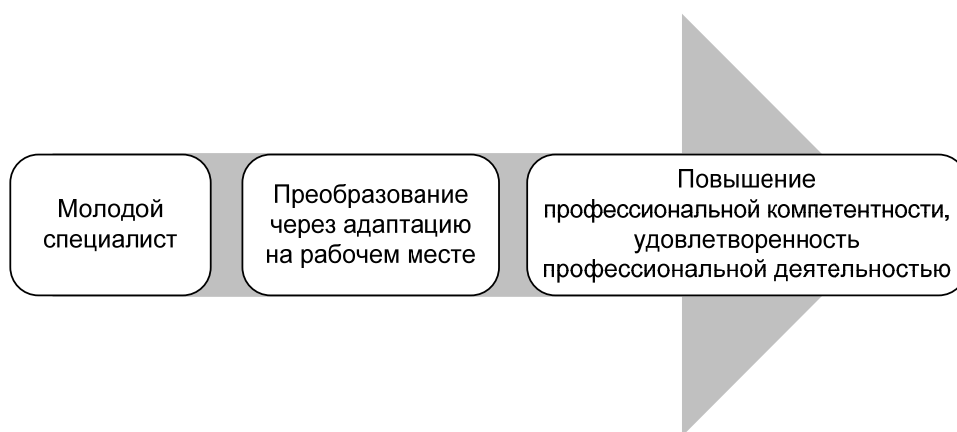


Рис. 1. Системный подход к управлению профессиональным развитием педагога

Содержание *субъектного подхода* относительно профессии педагога определяется следующими компонентами: стремление к самоактуализации, самореализации [17]; деятельность как особая активность человека; способность делать выбор, действовать сообразно этому выбору [18]; способность к рефлексии (саморефлексии, рефлексии педагогического процесса) [19].

В научной литературе четко очерчивается понимание субъектности как «свойства зрелой личности, которое возникает на определенном этапе ее развития и связано с активно-преобразующими способностями превращать собственную жизнь в предмет практического преобразования» [20, с. 107]. Применение субъектного подхода представляется нам значимым, поскольку субъектность является важнейшей характеристикой успешности любого субъекта деятельности, в том числе и начинающего педагога.

Методы исследования: анализ, оценка и авторская интерпретация полученной информации с целью ее систематизации. Информационный поиск осуществлялся по базам данных *Scopus*, *eLIBRARY.ru* и *РИНЦ*. Выбор источников информации производился по ключевым словам: начинающий педагог/начинающий учитель, молодой педагог, молодой специалист, трудности/затруднения начинающих педагогов, наставничество, школа молодого педагога.

Для диагностики трудностей, с которыми сталкиваются начинающие педагоги, выявления их профессиональных дефицитов и удовлетворенности условиями деятельности применялся метод анкетирования. Анкета «Изучение затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры» (С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Т. В. Володина) [21, с. 25–29] позволила определить проблемные аспекты адаптации, которые требуют корректировки и совершенствования. Респондентам было предложено дать ответы на вопросы, касающиеся различных сторон педагогической деятельности. После обработки результатов были выявлены характер и степень актуальных затруднений. Для уточнения данных о профессиональных дефицитах применялись методы беседы и устного опроса; для подтверждения проблемных сфер профессиональной деятельности использована диагностическая методика парциальной направленности личности учителя [21, с. 85–86].

Исследование является пилотным, поэтому оперирует данными небольшой выборки и сфокусировано на конкретной профессиональной группе (начинающие педагоги). Благодаря введенному ограничению мы можем получить представление о профессиональных трудностях молодых учителей, работающих в конкретном общеобразовательном учреждении, разработать программу управления их профессиональным развитием. Полученные при этом результаты и сделанные на их основе выводы нельзя безоговорочно распространить на другие образовательные организации.

Исследование проводилось в период с сентября по ноябрь 2022 г. в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 12» г. Ноябрьска. В выборку вошли 16 начинающих учителей в возрасте от 22 до 31 года: 14 женщин, 2 мужчин. Среди общего числа – 5 вошли в профессию учителя после университета, не имея педагогического опыта (без учета прохождения педагогической практики); 2 пришли в школу из других сфер деятельности, не имея педагогического опыта; 5 работают в школе уже более года, но не завершили профессиональную адаптацию; 4 имеют перерыв (более двух лет) в педагогической профессии.

Результаты исследования и обсуждение. Проведенный опрос по методике С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, Т. В. Володиной показал, с какими трудностями сталкиваются начинающие свою трудовую деятельность педагоги (таблица).

Результаты анкетирования начинающих педагогов

Вопрос анкеты (профессиональное затруднение)	Число респондентов, отметивших данное затруднение, чел.
1	2
<i>1. Каждый педагог, начинающий профессиональную деятельность, сталкивается с различными затруднениями. Из приведенных ниже вариантов отметьте три, которые могут вызывать у Вас наибольшие сложности:</i>	
подготовка урока	4
проведение урока	3
отношения и общение с учащимися	7
отношения и общение с родителями	11
собственные состояния, самочувствие, переживания	2

Продолжение таблицы

1	2
<i>2. При подготовке урока или внеурочного мероприятия значительными трудностями для Вас являются (отметьте не более трех вариантов ответа):</i>	
недостаток теоретических знаний	2
распределение времени на различные виды работы	8
нехватка времени на подготовку	11
отсутствие возможности обратиться за советом и помощью к коллегам	1
<i>3. При проведении урока или внеурочного мероприятия Вы часто сталкиваетесь (отметьте не более трех вариантов ответа):</i>	
с отсутствием у детей желания учиться	12
с нарушениями школьниками дисциплины	9
с отсутствием контакта с ребенком	3
с трудностями проведения самоанализа занятия	6
с организационными затруднениями	6
<i>4. В организационной работе больше всего сил и времени у Вас требуют (отметьте не более трех вариантов ответа):</i>	
планирование работы (составление поурочных, тематических, календарных и иных планов), подготовка отчетов	12
ведение журнала и электронного дневника	4
классное руководство	3
выполнение поручений администрации	2
<i>5. Во взаимоотношениях с коллегами Вам больше всего не хватает (отметьте не более трех вариантов ответа):</i>	
доступности коллег для общения	4
компетентных профессиональных рекомендаций	4
принятия, эмоциональной поддержки и дружелюбия	4
<i>6. Со стороны администрации наибольшие сложности возникают в связи (отметьте не более трех вариантов ответа):</i>	
со стилем руководства	4
с отсутствием возможности поделиться своими проблемами и быть выслушанным	7
с недостаточным содействием в решении профессиональных трудностей	5

Окончание таблицы

1	2
<i>7. Во взаимоотношениях с родителями Вас больше всего озадачивает (отметьте не более трех вариантов ответа):</i>	
убежденность родителей, что их ребенок самый лучший	12
непонимание и непринятие родителями существования проблем ребенка в учебе и поведении	6
обвинение педагога в предвзятости по отношению к ребенку	3
обвинение педагога в профессиональной некомпетентности	6
отстраненность родителей от школьной жизни ребенка	9
<i>8. Отметьте три варианта форм работы Центра сопровождения молодых педагогов, которые лично для Вас будут наиболее предпочтительны:</i>	
тренинги профессиональных умений, личностного роста	7
консультации (в том числе психологические)	5
встречи с коллегами в неформальной обстановке	1
супервизия профессиональной деятельности	13
сообщества молодых педагогов	10
виртуальная методическая копилка	1
<i>9. Укажите наиболее значимые для Вас составляющие профессиональной деятельности, в которых Вы хотели бы повысить свою компетентность:</i>	
нормативно-правовая база образовательного процесса	2
культура речи педагога	3
психология субъектов образовательных отношений	4
вопросы воспитания в современной школе	6
реализация инклюзивного и специального образования	14
современные методики преподавания учебного предмета	10

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что у начинающих педагогов МБОУ «СОШ № 12» г. Ноябрьска наиболее серьезные трудности имеются в методической готовности (зона высокой актуальности: современные методики преподавания учебного предмета – 10 чел. (62,5 %), реализация инклюзивного и специального образования – 14 чел. (87,5 %)); респонденты также отметили организационные затруднения общего характера (зона высокой актуальности: планирование работы, подготовка отчетов деятельности – 12 чел. (75,0 %); нехватка времени на подготовку – 11 чел. (68,7 %), распределение времени на различные виды работы – 8 чел. (50,0 %)). Большие сложности вызывают взаимоотношения с родителями, их отметили 11 чел. (68,7 %), достаточно актуальными оказались затруднения, связанные со взаимоотношениями с учениками – 7 чел. (43,7 %) и отсутствием возможности поделиться своими проблемами и быть выслушанным – 7 чел. (43,7 %). Сложности в отношениях с коллегами (недостаточное содействие в решении профессиональных трудностей) отметили 5 чел. (31,2 %). Большая часть опрошиваемых нуждаются в супервизии профессиональной деятельности – 13 чел. (81,2 %) и сообществе молодых педагогов – 10 чел. (62,5 %).

Наиболее значимыми профессиональными затруднениями для молодых педагогов оказались организационные сложности общего характера, что подтвердило наше исследование парциальной направленности личности учителя, проведенное с целью определения наиболее проблемных зон педагогической деятельности [21, с. 85–86]. Самой проблемной областью для наших испытуемых стала «Организованность». Действительно, педагогу, начинающему свой профессиональный путь, сложно совмещать множество новых социальных ролей: учителя-предметника, классного руководителя, коллеги, воспитателя, подчиненного, в силу новизны это закономерно вызывает затруднения на этапе адаптации [7]. Кроме того, в силу своей неопытности молодые специалисты не владеют навыками самоменеджмента.

Полученные данные согласуются с результатами других эмпирических исследований, доказывающих наличие проблемы тайм-менеджмента как одной из существенных трудностей начинающих педагогов. Так, отмечается «нехватка времени на подготовку к занятиям» (73,0 %), «значительные временные затраты и сложности при ведении различной документации» (58,0 %) [9, с. 449]; «неумение рас-

пределять свое время на разные виды работ» (39,7 %), «затруднения, связанные с планированием» (61,6 %) [8, с. 489].

Современные исследования подтверждают и наши выводы о том, что большие сложности молодые педагоги испытывают во взаимоотношениях с родителями учащихся: «затруднения, связанные с убежденностью родителей, что их ребенок самый лучший» (41,1 %) [8, с. 490]; «невосприимчивость родителей к рекомендациям педагога» (98,0 %), «непонимание проблем ребенка» (67,0 %), «отстраненность от его жизни» (41,1 %) [8, с. 490], (60,0 %) [9, с. 445].

В отличие от наших результатов данные современных исследований свидетельствуют о наличии у начинающих учителей серьезных затруднений во взаимоотношениях с опытными педагогами: «нехватка профессиональных рекомендаций коллег» (66,0 %), их недоступность для общения (в силу высокой нагрузки) и недостаток эмоциональной поддержки (80,0 %), а также отсутствие наставника (58 %) [9, с. 446]; «недоступность коллег для общения» (34,2 %) [8, с. 490], «недостаточная помощь» опытных педагогов (65,3 %) [7, с. 25]. И. А. Маланов утверждает, что «28,0 % молодых учителей отмечают дефицит профессиональной коммуникации... педагог остается один на один с проблемой, порой не в силах решить ее самостоятельно» [4, с. 34].

Трудности, связанные с подготовкой и проведением уроков, были отнесены респондентами к числу незначимых: в нашем исследовании – 3 чел. (18,7 %), в работе О. Е. Кропотовой и Е. В. Кондратенко – 15,0 % [9, с. 448], а по результатам, полученным А. А. Королевой, они оказались в актуальной зоне – 32,9 % [8]. Различные психологические состояния, переживания, влияющие на самочувствие, в нашем исследовании испытывают лишь 2 чел. (12,5 %), в других работах ученые зафиксировали «неумение справляться со своей тревогой, волнением» (43,8 %) [8, с. 489], «психологический дискомфорт... на работе» (50,0 %) [7, с. 25].

Практически все исследователи отмечают неуверенность молодых педагогов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. А. А. Королева в качестве достаточно актуальной проблемы выявила «затруднение в работе с учащимися разного уровня развития и подготовки (ОВЗ, одаренность, леворукость и т. д.)» – 38,4 % [8, с. 489].

В нашем исследовании реализация инклюзивного и специального образования попала в зону высокой актуальности – 14 чел. (87,7 %). И. А. Маланов объясняет эту проблему наличием «пробелов в системе подготовки педагогических кадров» [4, с. 34].

Таким образом, результаты диагностики свидетельствуют о том, что процесс профессионального развития у начинающих педагогов вызывает сложности, что может привести к проблемам на рабочем месте (в крайнем случае – к смене профессии). Требуется специальная работа с целью повышения мотивации к успеху, профессиональной самореализации (профессионализм, удовлетворенность трудом, продуктивность деятельности). Выявленные проблемы, безусловно, закономерны для периода профессиональной адаптации, но они сигнализируют о необходимости поддержки молодых специалистов.

Почему при сформированных в системе педагогического образования профессиональных характеристиках начинающие педагоги испытывают серьезные затруднения в профессиональной деятельности? С нашей точки зрения, одной из главных причин является ситуативность и вариативность педагогической деятельности, характеризующейся возникновением задач, которые необходимо решать незамедлительно, здесь и сейчас. Кроме того, возникают ситуации, которые носят комплексный характер, тогда необходима не только педагогическая, но и психологическая подготовка. Полученные в вузе знания и умения (обобщенная практика) не могут быть опорой в каждом конкретном случае. Начинающие педагоги испытывают трудности в организации учебного процесса, в методике подготовки к уроку, в разрешении сложных ситуаций в отношениях с детьми, родителями, а это требует компетенций, которые формируются главным образом на практике.

Еще одной причиной возникновения проблем у молодого учителя является большая физическая и психологическая нагрузка. Привыкание к новому социуму, к профессиональным условиям труда, повышение своей компетентности (заполнение пробелов в знаниях) – все это осложняет процесс вхождения начинающего педагога в профессию. Среди психологических факторов, вызывающих трудности у учителей на начальном этапе профессиональной деятельности, можно

также отметить высокую эмоциональную напряженность педагогической деятельности, ответственность за результаты обучения, неуверенность в себе.

Мы полагаем, что еще одна причина сложностей адаптации педагога обусловлена особенностями восприятия той неопределенности, в которой оказывается начинающий учитель, вчерашний выпускник. Р. А. Наенсли и J. L. Парсонс называют ее «трансформацией идентичности»: происходит изменение представлений о себе, своих возможностях, «личность встраивается в новое жизненное поле, в новую сеть взаимоотношений, от нее требуется готовность к новому, более высокому уровню реализации себя». От того, как молодой педагог будет преодолевать возникающие трудности, делается вывод не только об устойчивости личности и личностной зрелости, но и об успешной/неуспешной ее адаптации к новым условиям и самореализации в деятельности [22].

Решение выделенных проблем нам видится в разработке комплексной программы, представляющей собой актуальную систему мероприятий по созданию условий, способствующих успешной профессиональной адаптации и развитию профессиональной компетентности начинающих учителей в современной школе.

Программа управления профессиональным развитием молодых педагогов (далее – Программа) направлена на решение следующих задач:

- диагностика трудностей, препятствующих профессионально-личностному развитию начинающих учителей;
- удовлетворение информационных, психологических и учебно-методических потребностей молодого специалиста;
- содействие формированию у начинающего педагога индивидуального стиля педагогической деятельности и росту педагогического мастерства (совершенствование умения анализировать, планировать, применять педагогические умения и навыки);
- развитие потребности молодых педагогов в непрерывном самообразовании;
- становление начинающего учителя как профессионала.

С учетом полученных данных (см. таблицу) были выделены главные компоненты программы: Школа молодого педагога / сообщество молодых педагогов; наставничество / супервизия профессиональ-

ной деятельности; саморазвитие / самосовершенствование начинающего учителя (рис. 2).

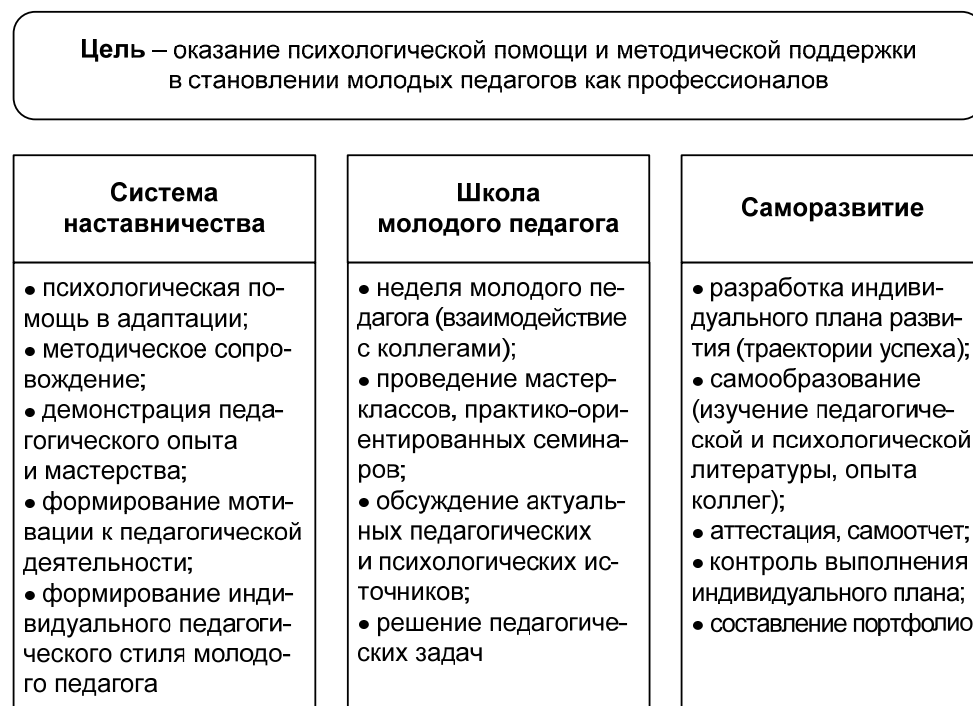


Рис. 2. Структура Программы управления профессиональным развитием начинающих педагогов

Раскроем содержание компонентов Программы.

Наставничество – это форма организованного систематического сотрудничества на рабочем месте – наставника, обладающего знаниями, опытом, ресурсами, и наставляемого, испытывающего потребность в удовлетворении профессиональных и личностных проблем, для решения которых ему недостаточно имеющихся знаний, опыта, ресурсов, возможностей. Это «процесс передачи и приобретения знаний человеком, который преодолел аналогичные барьеры» [23]. Наставник оказывает «поддержку и сопровождение становления, выбора жизненного пути, развития и самосовершенствования подопечного» [24, с. 26], вводит в должность своего подопечного, помогает ему в планировании перспективного плана с учетом индивидуальных профессиональных особенностей, оказывает методическое сопровождение в подго-

товке к урокам по предмету, в разработке траектории успеха, проводит индивидуальные консультации, организует взаимопосещение уроков, привлекает к участию в работе методического объединения, в жизни коллектива.

Школа молодого педагога – это форма повышения педагогического мастерства начинающего педагога. В организации ее деятельности главными целями являются оказание методической помощи молодым учителям, развитие их профессиональной компетентности и, как результат, повышение качества образовательного процесса. Функционирование Школы молодого педагога должно соответствовать принципу системности и последовательности (мониторинг достижений и прогнозирование дальнейших результатов).

Саморазвитие. Начинающие учителя разрабатывают и реализуют собственную траекторию успеха. Для выявления качества и результативности профессиональной адаптации и развития они заполняют анкету (самооценка личного уровня профессионального роста), ведут дневник или дорожную карту.

Возможности Программы управления профессиональным развитием молодых педагогов представлены на рис. 3.



Рис. 3. Ожидаемые результаты реализации Программы управления профессиональным развитием молодых педагогов

Заключение. Чтобы свести проблемы адаптации начинающих педагогов к минимуму, руководству образовательной организации необходимо создать условия для их полноценного профессионального развития, вхождения в профессию в качестве коллеги, способного стабильно работать в коллективе. Для решения этой задачи на основе полученных результатов эмпирического исследования предложена Программа управления профессиональным развитием молодых педагогов. Представлено содержание ее компонентов (Школа молодого педагога, наставничество и саморазвитие/самосовершенствование), система мероприятий нацелена на предотвращение неблагоприятных обстоятельств, возникающих в процессе адаптации начинающего учителя к незнакомым условиям внешней и внутренней образовательной среды, организацию условий, способствующих эффективному процессу вхождения в профессию и формированию готовности к саморазвитию и самоактуализации.

В целом проблема профессионального становления, адаптации молодых педагогов связана с решением круга широких задач – омоложение педагогических коллективов, сохранение и развитие кадрового потенциала в образовании, повышение качества образовательного процесса посредством развития профессиональной компетентности и педагогического мастерства начинающих специалистов. Нами затронуты лишь некоторые аспекты профессионального становления и развития молодых педагогов в конкретной образовательной организации, для полного изучения данной проблемы необходимы более глубокие и системные исследования и решения.

Список источников

1. Заир-Бек С. И., Мерцалова Т. А., Анчиков К. М. Кадры школьного образования: возможности и дефициты. М.: Высш. шк. экономики, 2020. 17 с. (Мониторинг экономики образования; вып. 18).
2. Bhattacharyya S., Junot M., Clark H. Can You Hear Us? Voices Raised against Standardized Testing by Novice Teachers // *Creative Education*. 2013. Vol. 4, iss. 10. P. 633–639. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.410091>.
3. Clark S. K. The Plight of the Novice Teacher // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies. Issues and Ideas*. 2012. Vol. 85, iss. 5. P. 197–200. <http://doi.org/10.1080/00098655.2012.689783>.

4. Маланов И. А. Проблемы профессионального становления и развития современных молодых учителей // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 3. С. 32–36. <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2021-3-32-36>.

5. Baratova A. Novice Teachers' Perceptions of their Pre-service Teacher Preparation in the Context of their First-year Teaching Experience in Kazakhstan // Conference ECER 2019. Network: 10. Teacher Education Research, 10 Ses 14 E, Research on Teacher Induction and Early Career Teacher. URL: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/46688/>.

6. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

7. Жуина Д. В., Лобанова Н. А. Особенности профессиональной адаптации молодых педагогов в общеобразовательных организациях // Учебный эксперимент в образовании. 2020. № 2 (94). С. 21–26. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43128060_47688271.pdf.

8. Королева А. А. Затруднения молодых педагогов на начальном этапе становления профессиональной деятельности // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст: сб. ст. 1-й Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 22–23 апр. 2021 г. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2021. С. 488–491. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_46570855_69475533.pdf.

9. Кропотова О. Е., Кондратенко Е. В. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов: опыт регионального исследования // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16, № 4 (48). С. 443–451. <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-4-443-451>.

10. Сотникова М. С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 25 с.

11. Баекенова С. А. Школа молодого педагога и ее роль в адаптации молодого специалиста // Вестник Орлеу-kst (Педагогическая наука и практика). 2016. № 3 (13). С. 89–93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-molodogo-pedagoga-i-eyo-rol-v-adaptatsii-molodogo-spetsialista>.

12. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учебник. М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1998. 350 с.

13. Федоров О. Д. Стратегии сопровождения молодого учителя в процессе его профессионального становления: результаты эмпирического исследования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Вып. 72, ч. 1. С. 279–282.

14. Марголис А. А., Аржаных Е. В., Хуснутдинова М. Р. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 133–159. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-133-159>.

15. Прохорова И. К. Актуальные проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 130–138. <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6127-2019-1-130-138>.

16. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2003. 336 с.

17. Psychological agency: theory, practice, and culture / ed. by R. Frie. Cambridge, Massachusetts: A Bradford Book: The MIT Press, 2008. 261 p.

18. Martin J. Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory, and Agency // Educational Psychologist. 2004. Vol. 39, iss. 2. P. 135–145. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_4.

19. Манакова М. В. Субъектность в профессиональной деятельности учителя как личностное качество // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–2. С. 440–443. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-v-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya-kak-lichnostnoe-kachestvo>.

20. Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности / В. С. Третьякова [и др.] // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 3. С. 101–124. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.05>.

21. Диагностика особенностей адаптации, деятельности и профессионально-личностных затруднений молодого педагога: сборник диагностических методик / авт.-сост.: С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Н. И. Кузнецова. Ульяновск: Изд-во Ульян. гос. пед. ун-та им. И. Н. Ульянова, 2018. 98 с. URL: https://www.ulspu.ru/upload/img/medialibrary/66a/1_sbornik-diagnosticheskikh-metodik.pdf.

22. Haensly P. A., Parsons J. L. Creative, intellectual, and psychosocial development through mentorship: Relationships and stages // *Youth and Society*. 1993. Vol. 25, № 2. P. 202–221. <https://doi.org/10.1177/0044118X93025002002>.

23. Clutterbuck D. *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organisation*. 5th ed. London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2014. 215 p. URL: https://books.google.ru/books?id=4OYegB6lbQAC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false.

24. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // *Science for Education Today*. 2017. Т. 7, № 5. С. 25–36. <http://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>.

Статья поступила в редакцию 03.11.2023; одобрена после рецензирования 29.11.2023; принята к публикации 19.02.2024.

The article was submitted 03.11.2023; approved after reviewing 29.11.2023; accepted for publication 19.02.2024.