

## Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов

**Андрущенко Т.Ю.,**

*кандидат психологических наук, профессор, декан факультета психолого-педагогического и социального образования, ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Россия, tandr@vspru.ru*

**Аржаных Е.В.,**

*руководитель центра прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ArzhanyhEV@mgppu.ru*

**Виноградов В.Л.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной деятельности, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО КФУ, Елабуга, Россия, vinogradov.ksu@yandex.ru*

**Минюрова С.А.,**

*доктор психологических наук, профессор, первый проректор – проректор по учебной работе, ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия, minyurova@usru.ru*

**Федекин И.Н.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВО НГПУ, Набережные Челны, Россия, ifedekin@mail.ru*

**Федоров А.А.,**

*доктор философских наук, профессор, ректор, ФГБОУ ВО НГПУ, Нижний Новгород, Россия, fedorov\_aa@mininuniver.ru*

*Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л., Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 1–16 doi: 10.17759/psyedu.2017090201*

**For citation:**

Andrushchenko T.Yu., Arzhanykh E.V., Vinogradov V.L., Minyurova S.A., Fedekin I.N., Fyodorov A.A. Issues of Professional Adaptation in Young Teachers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 1–16 doi: 10.17759/psyedu.2017090201. (In Russ., abstr. in Engl.)

Рассматриваются проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов. На основе данных анкетного опроса, проведенного среди молодых и опытных педагогов общеобразовательных организаций в шести регионах Российской Федерации (490

человек), и интервью с представителями администрации школ анализируются трудности, возникающие у молодых педагогов, оцениваются существующие формы поддержки начинающих учителей, а также их удовлетворенность системой профессиональной адаптации. Чаще всего начинающий учитель сталкивается с трудностями в оформлении документации и отчетности, проблемой контроля внимания учащихся, сложностями в применении индивидуального подхода. Реализуемый в настоящее время в большинстве школ комплекс мер по вхождению в профессиональную деятельность нельзя признать достаточным для обеспечения высокого уровня адаптации молодых педагогов. Однако сами молодые педагоги в целом положительно оценивают существующую в их школах систему поддержки, особенно помощь опытных коллег в профессиональной адаптации.

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, начинающие педагоги, молодые специалисты, вхождение в профессию.

Ежегодно тысячи выпускников учреждений профессионального образования, начиная самостоятельную трудовую деятельность, осваивают новую для себя социальную роль – специалиста. Большинство из них сталкиваются в той или иной степени с проблемами профессиональной адаптации, которые связаны не столько с совершенствованием предметной и методической подготовки выпускников, сколько с социализацией молодого специалиста в новой для себя среде, применительно к школе – с реализацией себя в качестве педагога.

Социальная-профессиональная поддержка молодых педагогов – одно из приоритетных направлений в образовательной политике большинства развитых стран. Программы по профессиональной адаптации в различной комбинации включают в себя меры по вхождению в профессию, аттестации и сертификации, социально-психологической поддержке. Наиболее известны примеры внедрения комплексных программ адаптации, направленных на вовлечение молодых педагогов в профессию и их удержанию в ней, в Англии [8], Германии [1], Канаде [15], США [11] и Новой Зеландии [16]. Это обусловлено в том числе и тем, что именно первый год работы в школе признан наиболее продуктивным для профессионального развития молодого педагога [17].

Каким образом организована социально-профессиональная адаптация начинающих российских педагогов? Каковы основные факторы, затрудняющие этот процесс? Данные вопросы были рассмотрены в ходе социологического исследования, осуществленного сотрудниками сектора мониторинговых исследований Московского государственного психолого-педагогического университета совместно с коллегами из пяти региональных вузов: Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Елабужского института (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, Набережночелнинского государственного педагогического университета, Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (Мининский университет), Уральского государственного педагогического университета. Проведенный в мае–июне 2016 г. анкетный опрос был дополнен интервью с представителями администрации образовательных организаций. Выборочную совокупность составили 490 педагогов государственных и муниципальных общеобразовательных организаций, 25 представителей администрации. К участию в опросе привлекались начинающие учителя (150 человек: стаж работы – до 5 лет, возраст – до 30 лет), а также их опытные коллеги (340 человек).

В данном исследовании под социально-профессиональной адаптацией мы будем понимать «процесс взаимодействия личности и профессиональной среды, в ходе которого

осуществляется освоение целей, ценностей, норм профессиональной деятельности, обусловленное сочетанием внешних и внутренних факторов, обеспечивающих оптимальное функционирование и развитие индивида в профессии» [4].

Адаптация молодого специалиста включает в себя два уровня:

- профессиональный, охватывающий особенности организации, содержания и технологии профессиональной деятельности;
- социально-психологический, непосредственно связанный с вхождением в определенную организацию, т. е. «адаптацию к коллективу, к его традициям, стилю работы руководителей, особенностям межличностных отношений в коллективе, что и означает включение работника в коллектив как равноправного, принимаемого всеми его членами» [2, с. 302].

### **Трудности, возникающие у молодых педагогов в процессе адаптации к профессиональной деятельности**

Одной из причин, которая подтолкнула управленческие органы в некоторых штатах США к введению программ адаптации для начинающих педагогов, был интенсивный отток молодых кадров из школ в первый год работы (до 48 % уволившихся) [12]. Данные других американских исследований показывают, что около 30 % молодых учителей покидают профессию в течение трех лет, а 40 % – 50 % молодых учителей уходят из профессии в первые пять лет с начала преподавательской деятельности [9; 6; 10]. Похожие проблемы наблюдаются и в других странах. По данным крупнейшего в Великобритании агентства по трудоустройству в сфере образования Randstad Education, с 2017 г. более 50 % начинающих педагогов будут уходить из профессии в течение первого года профессиональной деятельности. Этот прогноз сделан на основании зафиксированных тенденций: только 62 % молодых педагогов остались в сфере образования в 2011 г., тогда как в 2005 г. данный показатель находился на уровне 80 % [13]. Справедливости ради стоит отметить, что в ряде стран ситуация в этой сфере достаточно благополучная. В докладе OECD [18] указано, что в таких странах, как Италия, Корея и Япония, соответствующие показатели не превышают 3 %.

Проходя все те же этапы профессиональной адаптации, что и начинающие специалисты из других областей, молодой учитель испытывает ряд дополнительных трудностей, связанных с налаживанием отношений с тремя субъектами образовательного процесса: другие учителя, учащиеся, родители учащихся. Это осложняет процесс вхождения в профессию. Весь спектр проблем и трудностей, с которым сталкивается начинающий педагог, можно разделить на два блока в соответствии с уровнями адаптации: затруднения, обусловленные нехваткой знаний и практического опыта по содержанию профессии (методы преподавания, организация и планирование уроков, предметные знания и другое), и социально-психологические проблемы (установление отношений с коллективом, учениками и их родителями).

Согласно полученным данным, основная масса трудностей, возникающих в работе молодых специалистов в школе, касается их характеристик как профессионалов (рис. 1).

По мнению как молодых, так и опытных педагогов, чаще всего начинающий учитель сталкивается с трудностями в оформлении документации и отчетности, в применении индивидуального подхода к учащимся. Также респонденты из обеих групп отмечают наличие проблем в установлении контакта с родителями учащихся, трудности в проектировочной деятельности. Важно отметить, что педагоги с большим стажем

значительно чаще фиксировали проблемы в работе своих молодых коллег, чем начинающие диагностировали их у себя. Это в первую очередь касается «неумения управлять вниманием учащихся, контролировать их поведение» (50 % среди опытных против 32 % среди начинающих), «неумения применять теоретические знания на практике» (42 % против 14 % соответственно), «трудностей в планировании уроков, подборе задания и материалов» (38 % и 19 %), «установления контактов с учащимися» (24 % и 7 %).



Рис. 1. Трудности, возникающие у молодых педагогов в процессе адаптации к профессиональной деятельности (по мнению самих молодых педагогов и их опытных коллег; %). Вопрос молодым педагогам: «С какими трудностями вы сталкиваетесь/сталкивались в начале профессиональной деятельности?» Вопрос опытным педагогам: «С какими трудностями сталкиваются молодые педагоги в начале профессиональной деятельности (в вашей школе)?»

В интервью со школьной администрацией подтвердилась большая часть тех трудностей в профессиональной адаптации молодых педагогов, которые были выявлены в результате анкетного опроса. Дополнительно отметим, что руководители больше обращали внимание на организационные проблемы, возникающие у молодых специалистов, нехватку

навыков по менеджменту и умений взаимодействовать с родителями, чем на их недостаточную профессиональную подготовку.

Примеры:

*«Еще им бывает трудно привыкнуть к такому объему различных отчетов, документов, к заполнению различных форм, которые от них требуют. Тут надо успевать и к занятиям качественно готовится, и еще нагрузка, которая идет параллельно с учебным процессом... На первых порах им не просто»* (Волгоград).

*«Выполнение организационных вопросов, организация учебного процесса, составление плана воспитательной работы, календарно-тематического плана»* (Нижний Новгород).

*«Организационные трудности. Не знают, о чем можно спрашивать. Мы, конечно, стараемся включить в систему, говорим о традициях, как заполнять журнал и т. д. Есть вопросы, которые мы, конечно, упускаем, но они не знают, о чем спрашивать. Также проблема дисциплины, порядка в классе. Проблема методики, чтобы делать каждый урок максимально результативным для ребенка. Они очень часто об этом не думают. Каждый урок должен заканчиваться хотя бы минимальным приростом для ребенка»* (Волгоград).

По мнению руководителей школ, взаимоотношения с учащимися и родителями являются болевой точкой у молодых специалистов. Необходимость быть медиатором и посредником между родителями, учащимися и администрацией требует от начинающих педагогов немалого мастерства, которое за короткий срок сложно развить.

Примеры:

*«Не могу назвать это трудностями, скорее юношеский максимализм пока. То есть неспособность находить компромисс в ситуациях с обучающимися и родителями»* (Нижний Новгород).

*«Если мы разделим социум, в который они попадают, на родительский, педагогический и обучающихся, то, мне кажется, что сложность в том, как именно себя определить. Какие требования предъявлять к детям, умение общаться с ними. То же самое, если мы говорим о родителях, как с ними организовывать взаимодействие»* (Екатеринбург).

*«Есть проблема во взаимодействии с коллегами. Если уровень подготовленности выпускников низкий, то и отношение к ним не всегда доброжелательное»* (Екатеринбург).

*«Я готов повториться: это бумаги, неумение организовать коллектив (детский). Зачастую приходится административный ресурс использовать для наведения порядка в классах. На сегодняшний день ситуация такова, что учитель, тем более молодой, совершенно не умеет поставить себя в разговоре с родителями, нам приходится очень много работать»* (Волгоград).

*«1) Высокие требования к рабочей дисциплине, молодым сразу трудно перестроиться; 2) дети стали другими, они умнее, свободнее, стремятся реализоваться, следовательно, молодым педагогам трудно сразу найти общий язык с такими школьниками; 3) работа с родителями; 4) большой объем документов, которые нужно систематически вести»* (Москва).

*«Удержание внимания на уроках, организация детей. Затем необходимо помнить, что работа с детьми не заканчивается по окончанию урока, она продолжается. Молодые специалисты не сразу понимают, что рабочий день – это не только проведение уроков»* (Нижний Новгород).

Важно отметить, что лишь в единичных случаях респонденты декларировали «отсутствие трудностей в адаптации» молодых специалистов, но это обусловлено скорее спецификой образовательной организации.

Пример:

*«Вот у нас, я могу сказать, вообще с трудностями не сталкиваются. Во-первых, случайные люди не приходят, потому что не все могут работать с детьми-инвалидами. Поэтому приходят люди, которые хотят это делать. А во-вторых, они попадают в условия такие хорошие, в домашние условия попадают, где к ним сразу начинают относиться хорошо» (Москва).*

При возникновении таких же или подобных проблем молодые специалисты, согласно данным опроса, в большинстве случаев обращаются к «более опытным коллегам» (так заявили 90 % молодых педагогов и 83 % представителей старшего поколения учителей). Далее следуют с существенным отрывом обращения к администрации образовательного учреждения (по 47 %), к наставнику (32 % начинающих педагогов и 44 % опытных), к представителям методических объединений учителей-предметников (29 % и 43 % соответственно; табл.).

Таблица

**Субъекты оказания помощи молодым педагогам (по мнению молодых педагогов и их опытных коллег; %)**

Субъект	Молодые педагоги	Опытные педагоги
Более опытные коллеги	90	83
Начинающие коллеги (молодые специалисты)	20	10
Официально назначенный наставник	32	44
Представитель администрации	47	47
Представитель методических объединений учителей-предметников	29	43
Школьный психолог	13	23
Представитель образовательного учреждения профессионального образования (вуза, колледжа), которое закончили	12	7
Кто-то другой	3	1
Находил решение самостоятельно	26	25

*Примечание.* Вопрос начинающим педагогам: «К кому вы обращались при возникновении трудностей в начале профессиональной деятельности?» Вопрос опытным педагогам: «К кому в вашей школе обращаются молодые педагоги для преодоления трудностей, возникавших в начале профессиональной деятельности?»

В интервью представители администрации в основном говорили о своей полной открытости для начинающих педагогов, т. е. о готовности в любой момент оказать профессиональную помощь и поддержку.

Примеры:

*«У нас существуют "старшие параллели". За помощью молодые специалисты обращаются к ним. Администрация всегда открыта для общения. Сегодня большая часть учителей в гимназии – ее выпускники, то есть контакт достаточно упрощен»* (Нижний Новгород).

*«И к администрации – двери всегда открыты, и к своему наставнику»* (Екатеринбург).

Руководители школ в проведенных нами интервью демонстрировали свою открытость, готовность оказать помощь молодым педагогам, однако результаты международного сравнительного исследования TALIS-2013 показали, что зачастую молодые специалисты предоставлены сами себе и решают свои проблемы самостоятельно [3]. Так, молодые учителя значительно ниже, чем их более опытные коллеги, оценили внимание, уделяемое различным аспектам их работы со стороны руководства школы. В целом в российских школах обнаружен «дефицит профессиональной коммуникации, который касается значительной доли молодых учителей» [3, с. 111].

Некоторые образовательные организации используют альтернативные формы сопровождения профессиональной адаптации молодых специалистов: например, в зависимости от звена, в котором преподает начинающий педагог. В другом случае функцию профессиональной поддержки выполняют внешкольные мероприятия (семинары и конференции), где происходит встреча с признанными профессионалами в этой сфере.

Примеры:

*«В нашем образовательном учреждении структура управления выстроена в виде центров: центр учителей начального обучения, физико-математический центр, центр гуманитарного образования. Любой учитель, в зависимости от предмета специализации, будет обращаться в свой центр обучения»* (Волгоград).

*«Для того чтобы процесс адаптации прошел более успешно, необходимо педагога включить в коллективный процесс. Это могут быть педагогические конференции, семинары. Я не говорю о том, что молодому специалисту необходимо сразу подготовить выступление на педсовете, но привлекать его к подготовке педсовета вполне реально. Можно работать с молодым специалистом в малых группах, например, в тренингах или в центре обучения предмета. Индивидуальная работа предполагает непосредственную работу с наставником»* (Волгоград).

В ряде случаев основная задача по профессиональной адаптации возлагается на психологов, хотя, как показано выше в табл. 1, сами молодые специалисты довольно редко обращаются к ним за помощью.

Пример:

*«Также большую роль играет психолог. В нашем коллективе психолог идет на контакт с педагогами и оказывает индивидуальные консультации для молодых специалистов. Когда подготовлен психологический настрой, реализация будет успешнее»* (Волгоград).

Скорее исключением из правил, чем подтверждением, является стратегия профессиональной поддержки, которую можно условно назвать реагированием на проблему. В этом случае выстраивание мер по адаптации молодого педагога основывается на индивидуальных затруднениях.

Пример:

*«Сегодня так: молодой педагог берет много часов и зачастую не справляется с нагрузкой. Вот тогда он обращается за помощью. Тогда мы действительно организуем для него систему дополнительной подготовки и оказываем помощь: он ходит на открытые уроки, смотрит, учится. Без его собственного желания и осознания потребности в такой деятельности ничего, на мой взгляд, не будет» (Москва).*

Сопоставление собранных интервью и других исследований говорит о том, что ситуация не столь благополучна, как ее описывают представители школьной администрации. Например, опрос, проведенный среди челябинских педагогов, показал, что 63 % молодых специалистов при устройстве на работу самостоятельно без участия администрации знакомились как со своими коллегами, так и с содержанием деятельности и функциональными обязанностями [4]. В том же исследовании были выделены типы начинающих педагогов в зависимости от используемой стратегии адаптации. Оказалось, что почти половина молодых учителей используют неконструктивные, близкие к негативным стратегии социально-профессиональной адаптации. Значительную часть (37 %) можно отнести к «конформистам» – они не рефлексивно принимают нормы и ценности педагогического сообщества, не являются «авторами» своей работы, а 15 % можно отнести к «минималистам» [5] – они сугубо формально подходят к профессиональной деятельности. Таким образом, успешность работы по профессиональной поддержке зависит, в том числе, и от установок самих молодых специалистов.

Кроме того, профессиональное развитие начинающих учителей нельзя рассматривать вне контекста профессиональной культуры и психологического климата, существующего в школе.

Это иллюстрируется данными лонгитюдного исследования, которое было проведено среди эстонских преподавателей в 2004/2005 гг. (когда они принимали участие в программах по вхождению в профессию) и в 2011 г. (после 5 лет преподавательской деятельности) [7]. По результатам анализа респонденты были разделены на два кластера: «стабильный», чьи ответы незначительно изменились по прошествии 5 лет (74 %), и «негативный» – респонденты, которые позитивнее оценивали свое положение в школе на первом этапе исследования (26 %). Основное различие между этими группами наблюдалось в аспекте вовлечения в жизнь школы. В «негативной» группе более половины (60 %) учителей указали, что ощущают поддержку со стороны администрации, а в «стабильной» группе почти все (92 %) согласны с этим утверждением. Кроме того, лишь пятая часть респондентов в «негативном» кластере считают, что коллеги заинтересованы в их работе (68 % «стабильного» кластера), и 70 % уверены, что они добились признания со стороны членов школьного коллектива (96 % – в «стабильном» кластере). Исследователи делают следующий вывод: это может свидетельствовать о недостаточной поддержке со стороны коллег или о разочаровании от сотрудничества с коллегами в целом. Также не исключается возможность, что период, в течение которого начинающий учитель участвовал в адаптационных программах и работал под руководством наставника, оказался слишком коротким, и это не позволило начинающему учителю достичь желаемых результатов [7].



### Формы профессиональной поддержки начинающих учителей

По данным зарубежных исследований [9; 19], чем более разнообразные формы адаптации молодых педагогов используются в образовательной организации, тем больше молодых педагогов остаются работать в ней. Чаще всего адаптация молодых учителей заключается во взаимодействии с представителем администрации и наставником. Уровень закрепляемости молодых педагогов в школе в таких случаях выше, чем в тех школах, где начинающие учителя не получают никакой поддержки, но разница не оказывается слишком существенной. Среди молодых учителей, которые получали многокомпонентную помощь со стороны школы (кроме перечисленных выше форм адаптации, они участвовали в семинарах для начинающих педагогов, могли планировать программу проведения уроков вместе с опытными педагогами, имели сокращенную учебную нагрузку и т. д.), вдвое больше тех, кто продолжил работать в данной школе в дальнейшем, чем среди начинающих педагогов, не получавших никакой поддержки. По мнению исследователей, уровень закрепляемости молодого педагога в образовательной организации напрямую зависит от того, насколько насыщенным является комплекс мер по его адаптации [9]. А эффективность программ вхождения в профессию повышается при привлечении нескольких педагогов в качестве наставников, каждый из которых осуществляет поддержку на определенном этапе реализации программы [14].

Согласно результатам проведенного исследования, профессиональная помощь начинающим педагогам в большинстве своем, по мнению обеих групп респондентов, заключается в предоставлении консультаций от более «опытных коллег» (молодые педагоги – 80 %, опытные – 76 %; рис. 2) и «администрации школы» (73 % и 63 % соответственно). Другие виды организации процесса сопровождения молодого коллеги встречаются в обследованных общеобразовательных организациях несколько реже. Так, о наличии практики «закрепления за молодым преподавателем наставника» заявили чуть более половины опрошенных респондентов. Примерно столько же отметили существование в своих школах «методических объединений учителей-предметников», в деятельность которых вовлекаются начинающие специалисты.

Менее распространена такая форма профессиональной помощи, как предоставление возможности прохождения «обучающих семинаров для начинающих педагогов» (41 % и 30 %). Практически отсутствует включение начинающего учителя в «клуб молодых специалистов, школу молодого педагога» (15 % и 14 %).

Следует отметить, что в региональных общеобразовательных организациях молодые педагоги чаще указывали на наличие той или иной формы поддержки, чем в Москве.



Рис. 2. Основные формы поддержки молодых педагогов (по мнению молодых педагогов и их опытных коллег; %). Вопрос начинающим педагогам: «Укажите, пожалуйста, какие формы поддержки начинающих педагогов существуют в вашей школе?» Вопрос опытным педагогам: «Укажите, пожалуйста, какие формы взаимодействия с молодыми педагогами существуют в вашей школе?»

Степень участия начинающих педагогов в обозначенных формах профессиональной поддержки в целом совпадает с предоставленными в школе возможностями, но по некоторым аспектам различается. Например, такие формы поддержки, как «закрепление за молодым преподавателем наставника» и «вовлечение в деятельность методических объединений учителей-предметников», в школе созданы, но современные молодые специалисты ими пользуются не всегда (рис. 3).

И наличие самих возможностей для помощи, и степень участия в них существенно выше в регионах, нежели в Москве. В регионах в несколько раз чаще молодые специалисты проходят обучение на специализированных «семинарах для начинающих педагогов» (53 % в регионах, 17 % в Москве) и включены в «клубы молодых специалистов/ школы молодого педагога» (20 % и 4 % соответственно).

Более распространена в региональных общеобразовательных организациях и практика «закрепления за молодым педагогом наставника – педагога» (64 % и 43 % соответственно).



Рис. 3. Включенность начинающих педагогов в систему профессионального сопровождения (процент от опрошенных молодых педагогов):

■ – существуют в школе; ■ – участвовали молодые педагоги. Вопрос начинающим педагогам: «Укажите, пожалуйста, какие формы поддержки начинающих педагогов существуют в вашей школе и в каких из них участвовали вы?»

### Удовлетворенность учителей системой профессиональной адаптации

В целом молодые педагоги положительно оценивают условия, созданные в их школах для профессиональной адаптации, – удовлетворенность этим в различной степени продемонстрировали 73 % опрошенных, причем доли полностью и частично удовлетворенных практически совпадают (37 % и 36 % соответственно; рис. 4). Начинающие учителя в регионах более высоко оценили существующие в их школе условия профессиональной адаптации – 42 % из них выбрали вариант ответа «полностью удовлетворен», тогда как в Москве – лишь 28 %.

Удовлетворенность различными аспектами профессиональной адаптации начинающих педагогов варьируется в интервале от 62 % до 87 % (рис. 4).

Наиболее высоко оценивается начинающими преподавателями «помощь опытных коллег в профессиональной адаптации». «Поддержка, оказываемая наставником», получила, напротив, наименьшие оценки по сравнению с остальными формами. Скорее всего, это связано с тем, что почти половина опрошенных молодых педагогов не имеют опыта работы под руководством наставника, поэтому им трудно оценить данный показатель.

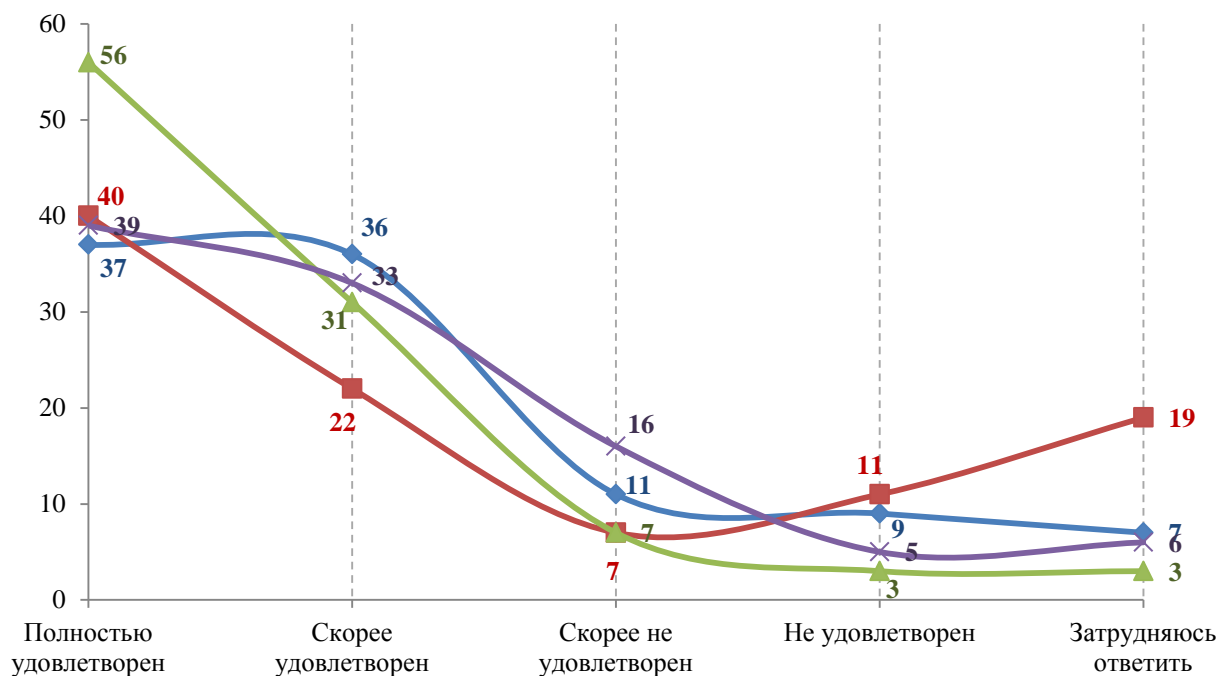


Рис. 4. Удовлетворенность молодых педагогов системой профессиональной адаптации (процент от опрошенных молодых педагогов):

— «условия, созданные в школе по профессиональной адаптации молодых специалистов»; — «помощь наставника в профессиональной адаптации»;  
 — «помощь опытных коллег в профессиональной адаптации»;  
 — «методическая помощь начинающим педагогам, оказываемая в школе»

Подводя итоги, выделим наиболее актуальные проблемы в профессиональной адаптации молодых педагогов. Чаще всего начинающий учитель сталкивается с трудностями в оформлении документации и отчетности, проблемой контроля внимания учащихся, сложностями в применении индивидуального подхода. Опытные педагоги обращали внимание на то, что их молодых коллеги далеко не всегда умеют применять теоретические знания на практике (хотя они и не признают этого), испытывают трудности в планировании уроков, подборе заданий и материалов. Руководители образовательных организаций особо отмечали организационные проблемы у молодых специалистов и нехватку навыков в области менеджмента.

Учитывая, что наиболее эффективным вхождение в профессиональную деятельность оказывается в случае, когда начинающие учителя получают многокомпонентную помощь со стороны коллег, администрации и др., реализуемый в настоящее время в большинстве школ комплекс мер нельзя признать достаточным для обеспечения высокого уровня адаптации молодых педагогов. Тем не менее сами молодые педагоги в целом положительно оценивают существующую в их школах систему поддержки, особенно «помощь опытных коллег в профессиональной адаптации».

### Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования сотрудников Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского) федерального университета, Набережночелнинского государственного педагогического университета, Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, Уральского государственного педагогического университета.

### Литература

1. *Блинов В.М.* Теория и практика профессионально-педагогической подготовки гуманистического учителя в Германии. М.: Изд-во МПСУ, 2005. 247 с.
2. *Гехтман А.* Возможности управления профессиональной адаптацией молодого педагога // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: Сб. науч. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 24-25 окт. 2013 г.) / Под общ. ред. И.И. Соколовой. СПб.: ИПО ОВ РАО, 2013. С. 301–306.
3. *Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г.* Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.
4. *Черникова Е.Г.* Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ [Электронный ресурс] // Вестник ЧелГУ. 2014. № 4 (333). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov-obsheobrazovatelnyh-shkol> (дата обращения: 01.08.2016).
5. *Черникова Е.Г.* Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2007. 24 с.
6. *Darling-Hammond L.* Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching. N. Y.: National Commission on Teaching and America's Future, 1997 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.nctaf.org/documents/DoingWhatMattersMost.pdf> (дата обращения: 06.10.2016).
7. *Eisenschmidt E., Oder T., Reiska E.* The induction program – teachers' experience after five years of practice // Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning. 2013. Vol. 21(3). P. 241–257. doi: 10.1080/13611267.2013.827824
8. Induction for Newly Qualified Teachers (England). Statutory Guidance for Appropriate Bodies, Headteachers, School Staff and Governing Bodies. 2015 [Электронный ресурс] // URL: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/458233/Statutory\\_induction\\_guidance\\_for\\_newly\\_qualified\\_teachers.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/458233/Statutory_induction_guidance_for_newly_qualified_teachers.pdf) (дата обращения: 03.11.2016).
9. *Ingersoll R.M.* Beginning teacher induction: WHAT THE DATA TELL US Induction is an education reform whose time has come // Phi Delta Kappan. 2012. Vol. 93(8). P. 47–51 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47> (дата обращения: 06.12.2016).
10. *Ingersoll R.M., Smith T.* The wrong solution to the teacher shortage // Educational Leadership. 2003. Vol. 60(8). P. 30–33.
11. *Ingersoll R., Smith T.* What are the effects of induction and mentoring on teacher turnover? // American Educational Research Journal. 2004. Vol. 41. №3. P. 681–714.
12. *Keigher A.* Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2008–09 Teacher Follow-up Survey. U.S. Department of Education [Электронный ресурс] // URL: <http://nces.ed.gov/pubs2010/> (дата обращения: 13.11.2016).
13. Majority of newly qualified teachers will drop out // Education Journal. 2015. Vol. 232. P. 1.

Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л.,  
Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А. Проблемы  
профессиональной адаптации молодых педагогов  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
(«Психолого-педагогические исследования»)  
2017. Том 9. № 2. С. 1–16.

Andrushchenko T.Yu., Arzhanykh E.V., Vinogradov V.L.,  
Minyurova S.A., Fedekin I.N., Fyodorov A.A. Issues of  
Professional Adaptation in Young Teachers  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
("Psychological-Educational Studies")  
2017 vol. 9, no. 2, pp. 1–16.

14. McCormack C., West D. Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: A case study //Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning. 2006. Vol. 14(4). P. 409–431.
15. New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual, 2008 [Электронный ресурс]// URL: <http://tpfr.edu.gov.on.ca/NTIP/NTIP-EngInductionElements-May5-Final.pdf> (дата обращения: 03.12.2016).
16. Piggot-Irvine E., Aitken H. at al. Induction of newly qualified teachers in New Zealand// Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2009. Vol. 37. Issue 2. P. 175-198.
17. Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F. Teachers, schools and academic achievement //Econometrica. 2005. Vol. 73(2). P. 417–458.
18. Tynjälä P., Heikkinen H.L.T. Beginning Teachers' Transition from Pre-service Education to Working Life: Theoretical Perspectives and Best Practices // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2012. Vol. 14(1). P. 11–34.
19. Villar A., Strong M. Is mentoring worth the money? A benefit-cost analysis and five-year rate of return of a comprehensive mentoring program for beginning teachers // ERS Spectrum. 2007. Vol. 25(3). P. 1–17.

## Issues of Professional Adaptation in Young Teachers

**Andrushchenko T. Yu.,**

*PhD in Psychology, Professor, Dean of the Department of Psychology and Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, tandr@vspu.ru*

**Arzhanykh E.V.,**

*Head of the Center for Applied Psychological and Pedagogical Research, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ArzhanyhEV@mgppu.ru*

**Vinogradov V. L.,**

*PhD in Pedagogics, Deputy Director on Scientific Activity, Yelabuga Institute of Kazan Federal University, Yelabuga, Russia, vinogradov.ksu@yandex.ru*

**Minyurova S.A.,**

*PhD in Psychology, Professor, First Vice-Rector, Vice-Rector for Academic Affairs, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, minyurova@uspu.ru*

**Fedekin I.N.,**

*PhD in Pedagogics, Head of the Chair of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, ifedekin@mail.ru*

**Fedorov A. A,**

*PhD in Philosophy, Professor, Rector of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia, mininuniver@mininuniver.ru*

---

The article discusses some issues of professional adaptation in young teachers. Basing on the outcomes of the questionnaire completed both by young and experienced teachers (490 subjects) in 6 districts of the Russian Federation and on the interviews conducted with school administrators the authors explore the challenges that young teachers face in their work, the kinds of support they receive, and the extent of their satisfaction with the existing system of professional adaptation. Among the most frequently reported were difficulties with paperwork, problems with capturing students' attention, difficulties in applying individual approach in education. Currently, the practices of support of young teachers in schools cannot be considered sufficient enough in terms of ensuring high levels of adaptation. However, young teachers generally appreciate the support they receive, especially the assistance and guidance they get from their more experienced colleagues.

**Keywords:** Professional adaptation, newcomer teachers, young specialists, entry into the profession.

---

### Acknowledgements

The authors are grateful for assistance in data collection to the staff of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Yelabuga Institute of Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, and Ural State Pedagogical University.

### References

1. Blinov, V.M. *Teoriya i praktika professional'no-pedagogicheskoi podgotovki gumanisticheskogo uchitelya v Germanii* [Theory and practice of is professional-pedagogical preparation of the humanistic teacher in Germany]. Moscow: MPSU Publ., 2005, 247 p.
2. Gekhtman A. *Vozmozhnosti upravleniya professional'noi adaptatsiei molodogo pedagoga* [Possibility of management of low-experience specialists adaptation] In Sokolova I. I. (ed.). *Pedagogicheskoe obrazovanie: sovremennye problemy, kontseptsii, teorii i praktika: sb. nauch. st. VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Sankt-Peterburg, 24-25 okt. 2013 g.) [Pedagogical education: current problems, concepts, theories and practice]. Saint-Petersburg: Institute of Pedagogical Education Publ., 2013, pp. 301-306.
3. Pinskaya M. A., Ponomareva A. A., Kosaretskii S. G. *Professional'noe razvitie i podgotovka molodykh uchitelei v Rossii* [Professional Development and Training for Young Teachers in Russia]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies (Moscow)]*, 2016, no. 2, pp. 100–124.
4. Chernikova E.G. *Osobennosti sotsial'no-professional'noi adaptatsii molodykh pedagogov obshcheobrazovatel'nykh shkol* [Elektronnyi resurs] [Features and contradictions of socially-professional adaptation of young teachers of general schools]. *Vestnik ChelGU [Journal of CSU]*, 2014, no. 4. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov-obsheobrazovatelnyh-shkol> (Accessed: 01.10.2016).
5. Chernikova E.G. *Sostoyanie i protivorechiya sotsial'no-professional'noi adaptatsii molodykh pedagogov: sotsiologicheskii analiz. Avtopef. diss. kand. sotsiolog.nauk.* [Status and contradictions of social and professional adaptation of beginning teachers: the sociological analysis. Ph. D. (Sociology) Thesis]. Ekaterinburg, 2007, 24 p.
6. Darling-Hammond, L. *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching* [Elektronnyi resurs]. New York: National Commission on Teaching and America's Future, 1997. Available at: <http://www.nctaf.org/documents/DoingWhatMattersMost.pdf> (Accessed: 06.10.2016).

7. Eisenschmidt E., Oder T., Reiska E. The Induction Program – Teachers' Experience After Five Years of Practice. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 2013, vol. 21(3), pp. 241-257. doi: 10.1080/13611267.2013.827824
8. Induction for newly qualified teachers (England). Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies. [Elektronnyi resurs]. 2015. Available at: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/458233/Statutory\\_induction\\_guidance\\_for\\_newly\\_qualified\\_teachers.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/458233/Statutory_induction_guidance_for_newly_qualified_teachers.pdf) (Accessed: 03.11.2016).
9. Ingersoll R. M. Beginning teacher induction: WHAT THE DATA TELL US Induction is an education reform whose time has come [Elektronnyi resurs]. *Phi Delta Kappan*. 2012, vol. 93(8), pp. 47-51. Available at: <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47> (Accessed: 06.12.2016).
10. Ingersoll, R. M. and Smith, T. (2003) The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*. 2003, vol. 60(8), pp. 30–33.
11. Ingersoll, R., Smith, T. What Are the Effects of Induction and Mentoring on Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*. 2004, vol. 41(3), pp. 681-714.
12. Keigher, A. Teacher Attrition and Mobility: Results From the 2008–09 Teacher Follow-up Survey [Elektronnyi resurs]. U.S. Department of Education. Available at: <http://nces.ed.gov/pubs2010/> (Accessed: 13.11.2016).
13. Majority of newly qualified teachers will drop out. *Education journal*. 2015, No 232, p. 1.
14. McCormack, C. & West, D. Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: A case study. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 2006, vol. 14(4), pp. 409-431
15. New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual [Elektronnyi resurs]. 2008. Available at: <http://tpfr.edu.gov.on.ca/NTIP/NTIP-EngInductionElements-May5-Final.pdf> (Accessed: 03.12.2016).
16. Piggot-Irvine E., Aitken H. and others. Induction of newly qualified teachers in New Zealand. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2009, vol. 37(2), pp. 175-198.
17. Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F. Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*. 2005, vol. 73(2), pp. 417–458.
18. Tynjälä, P., Heikkinen H. L. T. Beginning Teachers' Transition from Pre-service Education to Working Life: Theoretical Perspectives and Best Practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2012, vol. 14(1), pp. 11–34.
19. Villar A., Strong M. Is mentoring worth the money? A benefit-cost analysis and five-year rate of return of a comprehensive mentoring program for beginning teachers. *ERS Spectrum*. 2007, vol. 25(3), pp. 1–17.