

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ.....	7
1.1. Сущность и содержание профессиональной адаптации молодого педагога	7
1.2. Психолого-педагогическая поддержка как условие успешной адаптации молодого педагога	18
1.3. Способы организации психолого-педагогической поддержки профессиональной адаптации молодых педагогов.....	22
Выводы по главе 1	27
ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ НА ПРИМЕРЕ МАОУ ЛИЦЕЙ №12 Г. КРАСНОЯРСКА	29
2.1. Диагностика исходного состояния психолого-педагогической поддержки профессиональной адаптации молодых педагогов в МАОУ Лицей №12.....	29
2.2. Интерпретация результатов эмпирического исследования.	35
2.4. Оценка эффективности программы «Моя школа – моя поддержка» и справочника-ориентира «Пед-Старт»	58
Выводы по главе 2.....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	64
БИБЛИОГРАФИЯ.....	68
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	78

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития российского образования характеризуется усилением внимания государства к кадровому потенциалу школ. В условиях реализации национального проекта «Молодежь и дети» и федерального проекта «Педагоги и наставники» особую значимость приобретает задача привлечения и закрепления в общеобразовательных организациях молодых педагогических кадров. [49]

Однако статистические данные свидетельствуют о сохраняющейся высокой доле выпускников педагогических ВУЗов и колледжей, которые так и не начинают свой профессиональный путь в школе. Согласно аналитическому докладу экспертов НИУ ВШЭ около 40% выпускников не приступают к работе по специальности в школе. А по данным директора СПбГУ Е.И. Казаковой, показатель молодых педагогов, уходящих из профессии, в течение первых трех лет варьируется от 14 до 52%. [52]

Возникает противоречие между государственным запросом на обновление педагогического корпуса и реальной ситуацией с профессиональным выбытием, что указывает на недостаточную эффективность существующих механизмов поддержки на стартовом этапе карьеры.

Ключевым барьером, обуславливающим данный процесс, выступает профессиональная дезадаптация, проявляющаяся в остром переживании молодыми педагогами разрыва между теоретической подготовкой, полученной в ВУЗе, и требованиями реальной школьной практики. Данное состояние в зарубежной практике обозначается как «Reality shock» (Шок от реальности). Шок от реальности сопровождается рядом трудностей, начиная от недостатка практических навыков и заканчивая стрессом, вызванным сложностями в коммуникации с учениками, родителями и коллегами. Как следствие, снижение профессиональной мотивации, риск эмоционального истощения и принятие решения об уходе из образовательной организации. В

этой части на первый план выходит проблема организации системной психолого-педагогической поддержки, направленной на их преодоление и сохранение кадрового потенциала школы. [16]

Теоретические основы профессиональной адаптации заложены в трудах А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластёнина. [42], [68] Особенности становления молодого специалиста в педагогической профессии рассматриваются в работах Н.В. Кузьминой, Е.И. Рогова, А.Б. Орлова. Проблемы наставничества и сопровождения начинающих педагогов исследуются М.И. Лукьяновой, Е.И. Казаковой. Зарубежные исследования, в частности, труды Р. Ингерсолл, М. Хуберман акцентируют внимание на роли институциональной поддержки в период вхождения в профессию. Однако, несмотря на активное обсуждение, вопросы проектирования и оценки эффективности комплексных программ психолого-педагогической поддержки, учитывающих специфику конкретной образовательной организации, остаются недостаточно разработанными. [35]

Проблема исследования заключается в необходимости разрешения противоречия между потребностью школы в успешном вхождении молодого педагога в профессиональную среду и отсутствием в практике образовательных учреждений научно обоснованных, комплексных программ, обеспечивающих преодоление специфических адаптационных трудностей и доказанную эффективность.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогической поддержки, направленной на совершенствование процесса профессиональной адаптации молодых педагогов.

Объект исследования: процесс профессиональной адаптации молодых педагогов в общеобразовательной организации.

Предмет исследования: организация психолого-педагогической поддержки профессиональной адаптации молодых педагогов, с учетом возникающих трудностей и ресурсов их преодоления.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что профессиональная адаптация молодых учителей будет более успешной, если ее психолого-педагогическая поддержка будет организована как комплексная система, включающая в себя:

- Оптимизацию процесса наставничества за счет сочетания вертикальной и горизонтальной поддержки в рамках программы «Моя школа – моя поддержка»;
- Активизацию профессионального самообразования молодых педагогов через знакомство с практико-ориентированными методами и алгоритмами работы, в том числе с использованием разработанного справочника-ориентира «Пед-Старт»;
- Содействие эмоциональному благополучию и снижению рисков эмоционального выгорания на рабочем месте, через создание психологически безопасной среды.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические аспекты профессиональной адаптации и психолого-педагогической поддержки молодых педагогов в психолого-педагогической литературе. Раскрыть сущность, структуру и факторы, влияющие на успешность данного процесса.
2. Провести диагностику исходного состояния поддержки профессиональной адаптации в МАОУ Лицей №12, выявить актуальные трудности, с которыми сталкиваются молодые педагоги, и ресурсы для их преодоления.
3. Разработать и апробировать программу комплексной поддержки молодых педагогов «Моя школа - моя поддержка», а также справочник-ориентир «Пед-старт» направленные на снижение уровня адаптационных трудностей и повышение удовлетворенности трудом.

4. Математически обосновать эффективность разработанных инструментов поддержки с использованием методов математической статистики (U-критерий Манна-Уитни).

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- системный подход (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков), позволяющий рассматривать адаптацию как результат взаимодействия личности, профессиональной среды и социума;
- субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), в рамках которого молодой педагог изучается как активный субъект профессионального становления;
- теоретические положения о сущности и структуре профессиональной адаптации (А.К. Маркова, Л.М. Митина);
- концепции психолого-педагогического сопровождения и наставничества (Е.И. Казакова, М.И. Лукьянова);
- идеи ресурсного подхода в психологии (В.В. Бойко), акцентирующие внимание на выявлении и усилении внутренних и внешних ресурсов для преодоления стресса.

Методы исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, с целью систематизации, классификации, сравнения, обобщения опыта отечественных и зарубежных авторов;

Эмпирические: анкетирование, полуструктурированное интервью, SWOT-анализ, методика «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева;

Методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни для сравнения независимых выборок.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей №12» г. Красноярск. В

исследовании приняли участие 20 молодых педагогов в возрасте до 35 лет со стажем работы до 5 лет, а также 5 педагогов-наставников.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Уточнено и дополнено содержание понятия «профессиональная адаптация молодого педагога»: в структуру адаптации включены и эмпирически обоснованы когнитивный, организационно-социальный и субъективно-оценочный компоненты, определена иерархия практико-ориентированных дефицитов.

2. Разработана и научно обоснована модель психолого-педагогической поддержки, сочетающая в себе вертикальное наставничество, горизонтальную поддержку от коллег и психолого-административное сопровождение, а также включающая оперативный инструмент помощи в формате справочника-ориентира.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ.

1.1. Сущность и содержание профессиональной адаптации молодого педагога

В условиях модернизации российского образования проблема успешного вхождения молодого специалиста в профессию приобретает стратегическое значение. От того, насколько безболезненно и эффективно пройдет этот этап, зависит не только личная удовлетворенность педагога и его профессиональная самореализация, но и кадровая стабильность образовательной организации, а в итоге - качество образовательных результатов обучающихся. В связи с этим возникает необходимость теоретического осмысления феномена профессиональной адаптации, определения его сущности, структуры и содержательных характеристик применительно к педагогической деятельности.

В современной психолого-педагогической науке категория «профессиональная адаптация» рассматривается как комплексный, нелинейный и многоуровневый процесс. Впервые термин «адаптация» (от лат. *adaptatio* - приспособление) был использован физиологом Г. Аубертом в 1865 году, для описания приспособления органов зрения при изменяющемся воздействии раздражителей. Эволюция понимания феномена адаптации показывает путь его изучения от биологического подхода к психологическому.

В психологических исследованиях середины XX века, а именно в трудах Ф.Б. Березина и Ю.А. Александровского, адаптация трактовалась преимущественно как процесс «привыкания» к условиям труда, восстановления равновесия в системе «человек - среда». В педагогике 70-80-х годов, в исследованиях С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной, адаптация

рассматривалась через усвоение готовых норм и образцов деятельности, принятых в конкретном коллективе. [17]

Как отмечает И.К. Прохорова, адаптация связана с принятием новой социальной роли и социального статуса, с самостоятельным выполнением новых трудовых действий, качественными изменениями профессиональных компетенций молодых педагогов, с формированием важных профессиональных качеств молодых педагогов: ответственности, дисциплинированности. [45]

Адаптация (по Е.П. Белозерцеву) — это использование человеком (осознанно или неосознанно) тех своих благоприятных природных качеств, которые способствуют успеху в деятельности. [12]

По определению А.Г. Мороза, «адаптация — сложный динамичный процесс полного освоения профессии и овладения педагогическим мастерством на основе совокупности ранее приобретенных и постоянно пополняемых знаний, навыков, в результате чего происходит активное взаимодействие как педагога, так и педагогического коллектива с целью эффективного профессионального функционирования». [44]

Адаптацию как двухсторонний процесс представляет А.Я. Кибанов. Адаптация «взаимное приспособление работника и организации, основывающееся на постепенной вработываемости сотрудника в новых профессиональных, социальных и организационно-экономических условиях труда». [36]

Одним из наиболее авторитетных определений в отечественной науке является определение А.К. Марковой, которая трактует профессиональную адаптацию как «процесс активного приспособления личности к условиям и требованиям профессиональной деятельности, сопровождающийся овладением профессиональными знаниями, умениями, нормами и ценностями, а также формированием профессионально важных качеств и индивидуального стиля деятельности. В данном определении принципиально важным является акцент на деятельностной и личностной активности

субъекта, что позволяет рассматривать молодого специалиста не как пассивного объекта управленческих воздействий, а как активного участника собственного профессионального становления. [8]

Современный этап развития научных представлений (исследования А.А. Деркача, Л.М. Митиной, Н.В. Кузьминой) характеризуется смещением фокуса на субъектность и профессиональное развитие. Здесь адаптация выступает как начальная стадия на пути к профессиональному росту и самореализации. [62]

Об активном характере адаптации педагога к профессии говорит А.К. Маркова, понимая под адаптацией приспособление педагога к профессии и профессии к педагогу. С одной стороны молодой педагог принимает задачи, средства, условия профессиональной деятельности, а с другой стороны, организация приспосабливается к особенности осуществления профессиональных задач молодым педагогом, специфике межличностной коммуникации. [42]

Американский исследователь Р. Ингерсолл, анализируя масштабные статистические данные о проблеме текучести кадров в американских школах, убедительно доказывает, что высокий процент ухода молодых учителей напрямую связан с отсутствием качественных программ введения в профессию. Он подчеркивает, что «выживание» новичка в профессии зависит от доступа к ресурсам, методической помощи и коллегиальной поддержке. [47]

На основе анализа отечественных и зарубежных исследований мы предлагаем следующее рабочее определение: «Профессиональная адаптация молодого педагога — это процесс активного вхождения специалиста в педагогическую деятельность и школьный коллектив, включающий в себя освоение профессиональных знаний и умений, интеграцию в систему отношений с наставниками и коллегами, а также формирование позитивного профессионального самочувствия». Результатом в таком случае будет являться закрепление молодого педагога в профессии и образовательной организации.

Обобщая теоретические подходы, мы выделили, в Таблице 1, ключевые характеристики процесса профессиональной адаптации молодого педагога.

Таблица 1 - Основные характеристики процесса профессиональной адаптации молодого педагога

№	Характеристика	Содержание
1.	Двунаправленность	Процесс включает в себя как приспособление личности к требованиям профессии и конкретной организации, так и активное влияние, преобразование профессиональной среды под свои индивидуальные особенности, ценности и стиль деятельности (Л.М. Митина).
2.	Кризисный характер	Адаптация неизбежно сопряжена с преодолением внутренних и внешних противоречий (между ожиданиями и реальностью, между знанием и умением, между желаемым и возможным), что может вызывать состояние профессионального кризиса. Однако при успешном разрешении кризис ведет к качественному скачку в личностно-профессиональном развитии (В.И. Слободчиков).
3.	Интегративность	Успешная адаптация представляет собой синтез нескольких линий развития: овладение трудовыми функциями, вхождение в коллектив, формирование профессиональной идентичности.
4.	Индивидуальная траектория	Скорость, глубина и успешность адаптации не являются универсальными, а определяются уникальным сочетанием личностных характеристик педагога, условий конкретной школы и качества внешней поддержки.

Перед тем, как перейти от общего понимания сущности адаптации к диагностике и проектированию программ сопровождения, необходимо рассмотреть структурные компоненты адаптации.

Сложились различные точки зрения на временные границы процесса профессиональной адаптации. А.К. Захарова и Г.В. Безюлева справедливо отмечают, что длительность профессиональной адаптации определяется профессией, а также может зависеть от индивидуальных особенностей,

способностей, интересов человека. [12] Придерживаясь позиции В.Л. Виноградова, А.И. Турчиновой, можно сказать, что продолжительность адаптации человека в профессии может длиться от 1 до 3 лет. При чем за этот временной период молодой специалист может сделать выводы из своего небольшого опыта, скорректировать план своих действий, своего поведения, учиться расставлять акценты в выполняемой работы с позиции важности для организации. [70]

Адаптация молодого педагога включает в себя два уровня:

Профессиональный – охватывающий особенности образовательной организации, содержания и технологии педагогической деятельности, трудовые функции;

Социально-психологический – связанный с вхождением в определенный педагогический коллектив, с налаживанием профессиональной и межличностной коммуникации; [56]

В исследованиях рассматриваются различные подходы к классификации адаптации. Наиболее популярные подходы – это разделение видов адаптации по степени вхождения в профессиональную среду и направленности.

По степени вхождения в профессиональную среду выделяют первичную и вторичную адаптацию. По мнению Н.А. Самоукиной, под первичной адаптацией можно понимать формирование профессиональных навыков, налаживание коммуникации с коллегами молодого педагога, впервые принятого на работу в организацию, а под вторичной адаптацией формирование коммуникаций и профессиональных навыков сотрудника, который перешел на новое место работы в результате горизонтальной или вертикальной карьеры. [64]

По направленности адаптацию принято классифицировать по двум направлениям: производственную и внепроизводственную. Производственная адаптация связана с освоением профессиональных функций, а внепроизводственная адаптация связана с приспособлением к бытовым

условиям труда, к неформальному общению в коллективе. Виды производственной адаптации представлены в Таблице 2.

Таблица 2 - Классификация производственной адаптации (А.Я. Кибанов)

Направления	Характеристика
Профессиональная адаптация	Связана с освоением профессиональных задач, с выполнением трудовых функций с привыканием к содержанию работы. В рамках профессиональной адаптации молодой педагог проходит курсы повышения квалификации, семинары. Итогом профессиональной адаптации является качественная педагогическая деятельность и достижение определенных профессиональных результатов, следствием можно считать удовлетворенность работой молодого педагога.
Социально-психологическая адаптация	Молодой педагог включается в систему профессиональной и межличностной коммуникации, приспосабливается к нормам и стандартам, принятым в педагогическом коллективе.
Психофизиологическая адаптация	Подразумевает привыкание к психофизиологическим воздействиям трудовой деятельности: ритм труда, режим труда, внешние факторы (освещенность, уровень шума и пр.). Задача руководителя способствовать созданию наиболее благоприятных условий.
Организационно-административная адаптация	Знакомство со структурой управления в организации, стилем управления руководителя, с организационной культурой.
Экономическая адаптация	Молодые педагоги адаптируются к размеру, формам и периодичности оплаты труда, к системе стимулирующих выплат.
Санитарно-гигиеническая адаптация	Привыкание к трудовому распорядку, к требованиям трудовой дисциплины, молодой педагог привыкает готовить рабочее место, соблюдать правила безопасности.

Адаптация молодого педагога проходит в несколько этапов:

Этап общей ориентации: знакомство молодого педагога с образовательной организацией в целом, с общими для всех правилами;

Этап вхождения в должность: на этом этапе обычно затрагиваются внешние и внутренние взаимоотношения, более близкое знакомство с сотрудниками, непосредственные цели, задачи, обязанности.

Этап действенной ориентации: на этом этапе молодой педагог приспособливается в ходе рабочей деятельности к своему статусу, начинает строить отношения с коллегами, руководителем. [66]

Этап функционирования: этап, на котором молодой педагог преодолевает профессиональные и межличностные проблемы, привыкает к педагогическому коллективу и происходит переход к стабильной работе.

Деадаптация или адаптированность могут быть результатом адаптации. Деадаптация – это негативный результат адаптации, который проявляется в отсутствии желания работать в данном коллективе, в данной организации, нежелании налаживать коммуникацию, в стремлении сменить место работы, многочисленными конфликтами с участниками образовательных отношений. [49]

Положительный результат адаптации молодого педагога – это адаптированность, которая характеризуется качественным выполнением трудовых функций, достижением профессиональной успешности, успешным овладением молодым педагогом адекватных профессиональных взаимодействий.

От протекания адаптации молодого педагога зависит его становление, успешность и реализация. Неадаптированный молодой педагог не способен демонстрировать высокие показатели профессиональной деятельности, не заинтересован в результате, склонен к конфликтам с коллегами и руководством, игнорирует интересы коллектива. Когда адаптированный педагог напротив демонстрирует интерес к работе, стремится овладеть новыми формами профессиональной деятельности, способен творчески решать проблемы, связанные с профессиональной деятельностью. [68]

Для понимания сущности профессиональной адаптации необходимо учитывать психолого-педагогические особенности ее ключевого субъекта – молодого педагога. Данная категория специалистов представляет собой особую социально-профессиональную группу, обладающую специфическим статусом, набором актуальных потребностей, внутренних противоречий и

ресурсов, которые во многом детерминируют траекторию их вхождения в профессию. Понимание этих особенностей является необходимым условием для построения адресной, личностно-ориентированной системы поддержки.

Согласно Федеральному закону от 30.12.2020 № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» молодым специалистом является «гражданин Российской Федерации в возрасте до 35 лет включительно, завершивший обучение по основным профессиональным образовательным программам и (или) по программам профессионального обучения, впервые устраивающийся на работу в соответствии с полученной квалификацией». На практике молодым педагогом считается работник, трудовой стаж которого не более 3-х лет с момента получения документа об образовании. Внутри данного периода исследователи часто выделяют этапы:

- первый год (этап «выживания»);
- 2-3 год (этап стабилизации);
- 4-5 год (этап выбора дальнейшей траектории - углубление в профессию или уход из неё).

Возрастно-психологический контекст также важен для понимания адаптационных процессов. Большинство начинающих педагогов находятся на стадии ранней взрослости (22-35 лет). Согласно периодизации Б.Г. Ананьева этот возрастной диапазон является сенситивным для достижения вершин профессионального мастерства.

Более поздние теории взрослости, например, концепция Д. Левинсона выделяют фазу «вхождения в мир взрослых», которая характеризуется активным построением устойчивой жизненной структуры, где профессиональная карьера играет фундаментальную роль. Для молодого педагога это время не только проверки правильности сделанного профессионального выбора, но и построения первичной карьерной траектории, поиска своего места в профессиональном сообществе. В контексте педагогической деятельности это находит отражение в стремлении к

профессиональной идентификации, поиске референтной группы и подтверждении правильности карьерного выбора.

С психологической точки зрения, личность молодого педагога характеризуется рядом специфических черт и противоречий, которые выделяются в работах Л.М. Митиной, Н.В. Кузьминой, М. Пинской, А.К. Белолуцкой. Систематизируя их, можно выделить следующие ключевые сферы:

Если говорить о мотивационно-ценностной сфере, то Н.В. Кузьмина указывает, что начинающий учитель ориентирован на внутреннюю мотивацию. Ее содержание составляют желание реализовать гуманистические идеалы, передавать знания. Эта мотивация опирается на «образ Я-идеального педагога». Данный образ формируется в вузе под влиянием педагогической литературы и примеров преподавательской деятельности. [38] Т.В. Кудрявцев показывает, что такие представления являются романтизированными и абстрактными. Они не соотносятся с повседневной школьной практикой, включая административную работу и конфликтные ситуации. [37]

В эмоционально-волевой сфере молодых педагогов преобладают высокий уровень энергии, энтузиазм, готовность к инновациям и экспериментам. У них отмечается гибкость мышления, близость к ценностям и языку цифрового поколения учащихся. Эти характеристики выступают конкурентным преимуществом. Начинающие учителя особенно чувствительны к условиям, в которых они начинают свою трудовую деятельность. Ю. Азаров точно передает состояние учителя, который начинает работать в школе: «Первый год работы в школе сто процентов переиначил весь строй моей души, всю манеру поведения, весь склад характера. Я оказался в бурлящем потоке, который был меня сильнее. Он нес меня вопреки моему желанию. Школа для начинающего – это конвейер, где личность проходит моментальную обработку в соответствии со стандартом, который сложился в данном заведении» [9]

С социально-психологической позиции, в отличие от опытных коллег, молодой педагог остро нуждается в обратной связи - как позитивной, так и корректирующей. Его профессиональная самооценка еще не сформирована, она неустойчива и сильно зависит от внешних оценок - мнения администрации, наставника, коллег, учащихся и их родителей. Как подчеркивает Л.М. Митина, это делает начинающего учителя чрезвычайно уязвимым к критике и психологически зависимым от микроклимата в коллективе. Центральным психологическим процессом этого этапа, по мнению А.А. Деркач становится формирование профессиональной идентичности - устойчивого, целостного и согласованного представления о себе как о члене профессионального сообщества, обладающем определенными качествами и компетенциями. Этот процесс протекает через механизмы идентификации с референтными коллегами, принятия (или отторжения) профессиональных норм и ценностей, и часто сопровождается кризисами, сомнениями и метаниями. [26]

С точки зрения организации педагогической деятельности, работа начинающего учителя также отличается рядом специфических особенностей. Современный молодой педагог - представитель поколения «цифровых аборигенов». Он свободно владеет цифровыми инструментами в быту, что является его конкурентным преимуществом перед более старшими коллегами. Однако в своих трудах М. Пинская подмечает: «Данные исследования предоставляют ряд других свидетельств того, что молодые учителя острее других переживают нехватку профессиональных умений. Наиболее ярким примером служит описание того, как они организуют работу класса на уроке. Они значительно реже, чем старшие коллеги, предоставляют учащимся возможность работать активно и самостоятельно, например в группах и над проектами. И даже свои несомненные преимущества в области ИКТ молодые учителя не "конвертируют" в соответствующие формы работы учеников. Их ученики используют ИКТ даже реже, чем те, кого обучают менее оснащенные информационными умениями педагоги старшего возраста». [56]

Учет этих сложных, многоуровневых психолого-педагогических особенностей является необходимым условием для построения эффективной, адресной системы сопровождения. Такая система должна быть направлена не на «исправление недостатков» молодого специалиста (что само по себе контрпродуктивно), а на актуализацию его внутренних ресурсов, развитие рефлексивных способностей, формирование практических навыков, поддержку в построении позитивной профессиональной идентичности и, что крайне важно, обеспечение психологически безопасной среды для профессиональных проб, ошибок и последующего роста. [14]

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет рассматривать профессиональную адаптацию молодого педагога как кризисный период личностно-профессионального становления, требующий целенаправленных усилий, как со стороны самого субъекта, так и со стороны образовательной организации. Системное понимание сущности адаптации, ее многокомпонентной структуры и объективных трудностей создает необходимую теоретическую базу для проектирования эффективных программ сопровождения и поддержки, направленных на превращение потенциальных рисков дезадаптации в ресурсы профессионального роста.

1.2. Психолого-педагогическая поддержка как условие успешной адаптации молодого педагога

Для понимания того, как именно можно помочь молодому педагогу в период вхождения в профессию, необходимо обратиться к понятию «психолого-педагогическая поддержка». В современной науке это понятие трактуется как активный субъект-ориентированный процесс создания условий для саморазвития и преодоления трудностей самим специалистом при помощи значимых других, например наставников, психологов, администрации.

Основоположник идеи педагогической поддержки в отечественной науке О.С. Газман определял ее как «совместное с ребенком определение его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении». Адаптируя это определение к профессиональной среде, под психолого-педагогической поддержкой молодого педагога мы понимаем «деятельность администрации, наставников и психологической службы школы, направленную на создание условий для успешного преодоления профессиональных дефицитов, снижения эмоционального напряжения и формирования устойчивой мотивации к педагогической деятельности».

Но при этом важно разграничивать понятия «сопровождение» и «поддержка». Как отмечает Е.И. Казакова, сопровождение – это более широкий, системный процесс, предполагающий длительное следование за развитием субъекта. Поддержка же – это оперативная, точечная помощь в момент возникновения трудности. В контексте адаптации молодого педагога эти понятия дополняют друг друга: сопровождение обеспечивает системность, а поддержка – оперативность.

Если изучать зарубежный исследовательский опыт для обозначения этого феномена, то авторы в своих трудах выделяют два термина: «система поддержки» и «программы введения в профессию». Как отмечают А. Диэб и Э. Грин в своем исследовании 2024 года, поддержка начинающих учителей представляет собой «сложную сеть, охватывающую как формальные институциональные структуры, так и неформальные сети семейной поддержки и культурных связей»

Исследователи подчеркивают, что эффективные системы поддержки должны удовлетворять три базовые психологические потребности, выделяемые в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана: потребность в автономии, потребность в компетентности и потребность в связанности [69].

Обобщая результаты зарубежных и отечественных исследований, можно выделить три ключевых направления психолого-педагогической поддержки молодых педагогов.

Первое направление – эмоционально-психологическая поддержка. Начиная с учителей, как отмечает А. Дука в исследовании 2025 года, «испытывают высокий уровень уязвимости, неуверенности и нуждаются в управлении сложными взаимодействиями с учениками, коллегами, родителями и институциональными структурами» [34]. Эмоциональная поддержка включает создание психологически безопасной среды, где молодой педагог может открыто говорить о своих трудностях без страха осуждения, а также помощь в развитии навыков саморегуляции и профилактике эмоционального выгорания.

Второе направление – инструментально-методическая поддержка. Это помощь в овладении конкретными педагогическими компетенциями: проектировании урока, управлении классом, работе с документацией, применении современных технологий. Как показывают исследования, именно «разрыв между академическими знаниями, полученными в вузе, и требованиями реальной школьной практики» является главным источником стресса для начинающих учителей [2]. Инструментальная поддержка призвана

сократить этот разрыв через наставничество, мастер-классы, совместное проектирование уроков.

Третье направление – информационная и организационная поддержка. Сюда относится знакомство с нормативной базой школы, разъяснение прав и обязанностей, помощь в навигации по организационной структуре образовательного учреждения. Исследования показывают, что «информационная поддержка действует как буфер, смягчающий стресс адаптации и компенсирующий многие организационные недостатки» [7].

Ключевым механизмом, интегрирующим все три направления поддержки, выступает институт наставничества. Исследователи единодушны в том, что эффективное наставничество – это установление партнерских, доверительных отношений, фокусирующихся не столько на контроле и проверке, сколько на совместном анализе проблем, развитии рефлексии, методической и психологической поддержке [5]. Важно отметить, что наставничество должно быть дополнено горизонтальной поддержкой равных. Как показывают исследования, начинающие учителя часто испытывают «профессиональное одиночество» и нуждаются в общении с коллегами, находящимися в сходной ситуации. Совместное обсуждение проблем в безопасной среде сверстников снижает ощущение уникальности негативного опыта и способствует обмену не только знаниями, но и эмоциональными состояниями [2].

Анализ зарубежных исследований позволяет выделить несколько моделей организации психолого-педагогической поддержки начинающих учителей. Программы введения в профессию, как отмечает А. Дука, включают сниженную нагрузку в первый год, закрепление наставника, регулярные семинары и обратную связь. Исследования показывают, что участие в таких программах снижает риск ухода из профессии на 30-50% [1]. Группы взаимоподдержки, в частности разработанная исследователями из Открытого университета Нидерландов методология, «направлена на снижение профессионального одиночества учителей, повышение их уверенности и

снижение стресса через поддержку коллективной рефлексии и совместного создания знаний на основе критических инцидентов, которые учителя переживают в своей практике» [2]. Комплексные экосистемы поддержки объединяют формальные и неформальные механизмы.

В структуре психолого-педагогической поддержки молодых педагогов можно выделить несколько ключевых направлений:

1. Методическая поддержка - помощь в овладении трудовыми функциями, проектировании урока, освоении современных педагогических технологий, работе с документацией. Основные формы: наставничество, мастер-классы, методические семинары.

2. Социально-психологическая поддержка - создание психологически безопасной среды, помощь в налаживании коммуникации с коллегами, родителями и учащимися, профилактика профессионального выгорания. Основные формы: тренинги, группы взаимопомощи, консультации психолога.

3. Организационно-административная поддержка - создание нормативных и материально-технических условий для комфортного вхождения в должность. Основные формы: закрепление наставника, снижение нагрузки в первый год, система обратной связи.

Как показывают исследования Р. Ингерсолла, наиболее эффективными являются программы, сочетающие все три направления поддержки. При этом ключевым механизмом, интегрирующим эти направления, выступает институт наставничества, который из формального «кураторства» должен трансформироваться в партнерские, рефлексивные отношения [47].

Таким образом, психолого-педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодого педагога представляет собой целостную систему, включающую три взаимосвязанных направления: эмоционально-психологическое, инструментально-методическое, информационно-организационное, реализуемых через механизмы вертикального наставничества и горизонтальной поддержки равных.

Эффективность такой системы определяется учетом психолого-педагогических особенностей молодого педагога (описанных в параграфе 1.1), созданием психологически безопасной среды и персонализацией траектории сопровождения. Именно такая системная поддержка, а не эпизодические мероприятия, способна превратить кризисный период адаптации из зоны профессионального риска в ресурс профессионального роста.

1.3. Способы организации психолого-педагогической поддержки профессиональной адаптации молодых педагогов

В предыдущих параграфах были рассмотрены сущность профессиональной адаптации молодого педагога и содержание психолого-педагогической поддержки как системы, направленной на преодоление возникающих трудностей. Логическим продолжением теоретического анализа является ответ на вопрос: как именно организовать эту поддержку? Какие формы, методы и условия делают ее эффективной? Анализ современных отечественных и зарубежных исследований позволяет выделить несколько ключевых способов организации психолого-педагогической поддержки, которые могут быть реализованы в практике общеобразовательной организации.

Одним из ведущих способов организации поддержки является институт наставничества. Как отмечает Н.А. Салахова, наставничество представляет собой «форму профессионального взаимодействия, при которой опытный педагог оказывает поддержку молодому специалисту, помогая ему осваивать профессиональные навыки и адаптироваться к новым условиям». В исследовании, проведенном под руководством Салаховой с участием 9 начинающих педагогов и 6 наставников, было установлено, что реализация наставнической программы способствует снижению уровня профессиональной тревожности с 65% до 25%, а также повышению уверенности в профессиональных компетенциях с 40% до 70% [54]. Эти

данные эмпирически подтверждают эффективность наставничества как инструмента психолого-педагогической поддержки.

В зарубежной практике ключевым форматом организации поддержки выступают программы введения в профессию. Исследователи Т. Мкхабеле, Э. Кгвете и Н. Синг (2024) определяют такие программы как комплекс мероприятий, направленных на подготовку начинающих учителей к работе в классе и их адаптацию к культуре и среде школы [32]. В их работе, основанной на теории индукции, выявлены основные барьеры, препятствующие эффективной реализации индукционных программ: дефицит времени на индукционные мероприятия, перегрузка работой, прерывания из-за других административных обязанностей [32].

Эффективность программ введения в профессию подтверждается и другими исследованиями. А. Ндабанкулу и К.Р. Мукуна (2025) в работе, посвященной анализу систем поддержки начинающих учителей в Южной Африке, пришли к выводу, что «предоставление поддерживающих структур для начинающих учителей в рамках индукционных программ положительно влияет на их подготовку к приобретению профессиональных навыков и способствует развитию учащихся». Исследователи подчеркивают, что поддержка снижает уровень тревожности начинающих педагогов и помогает им чувствовать себя информированными и подготовленными [4].

Важным направлением организации поддержки является создание системы мотивации и стимулирования наставников. Как отмечает Н.И. Улендеева (2025), «процессы мотивации и стимулирования педагогов-наставников» необходимы в силу повышения профессиональной нагрузки по организации дисконтирования педагогических затруднений наставляемых педагогов [3]. В качестве действенных мер стимулирования исследователь выделяет: публичное признание достижений наставников, возможность учета наставнической деятельности при присвоении квалификационной категории, а также материальное стимулирование (доплаты, премии) [3]. Отсутствие

такой системы, как показывают результаты настоящего исследования, приводит к выгоранию наставников и снижению качества поддержки.

Значимым способом организации поддержки является также создание психологически безопасной среды и групп взаимопомощи. Исследователи А. Диаб и Э. Грин (2024) на основе анализа данных 51 начинающего учителя из разных образовательных контекстов Израиля установили, что поддержка начинающих учителей представляет собой «сложную сеть, охватывающую как формальные институциональные структуры (программы наставничества, вводные семинары), так и неформальные сети семейной поддержки и культурных связей» [6]. Ключевыми выводами их исследования стали положения о том, что эффективные программы поддержки должны обеспечивать: эмоциональную поддержку, возможности для сотрудничества и совместного обучения, а также персонализированное руководство от опытных наставников [6].

В ряде исследований обосновывается модель трехвекторного наставничества, которая может рассматриваться как интегративный способ организации поддержки. Согласно этой модели, развитие молодого педагога осуществляется по трем векторам: адаптационный вектор, профессионально-развивающий вектор и личностно-ориентированный вектор [41]. Каждый вектор реализуется через специфические формы работы: супервизию, коучинг, тьюторское сопровождение [42]. Данная модель может быть положена в основу проектирования программ поддержки в общеобразовательных организациях.

С позиции теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, эффективность любых способов организации поддержки определяется тем, насколько они удовлетворяют три базовые психологические потребности начинающего педагога: потребность в автономии (ощущение выбора и контроля), потребность в компетентности (ощущение собственной эффективности) и потребность в связанности (чувство принадлежности к профессиональному сообществу) [6, р. 3]. Именно удовлетворение этих

потребностей превращает внешнюю поддержку во внутреннюю мотивацию к профессиональному развитию и формирует устойчивую профессиональную идентичность.

Для нашего исследования ключевое значение имеют три педагогические стратегии, которые лягут в основу разрабатываемой программы поддержки: оптимизация, активизация и содействие.

Согласно классификации, представленной в современной педагогической литературе, оптимизация рассматривается как стратегия, обеспечивающая достижение запланированной цели и получение максимально возможного результата на основе выбора наилучшего варианта педагогических условий, методов, приемов и средств из множества возможных. В контексте адаптации молодого педагога эта стратегия означает не просто «делать что-то», а делать это наиболее рациональным способом, добиваясь цели с наименьшими временными и эмоциональными затратами.

Активизация трактуется как стратегия, обеспечивающая активную, сознательную, самостоятельную деятельность обучающегося посредством развертывания деятельностного компонента педагогического обеспечения. Применительно к молодому педагогу, выступающему в роли «учащегося» в системе поддержки, активизация означает переход от пассивно-ожидательной позиции к позиции активного субъекта, самостоятельно ищущего и осваивающего способы решения профессиональных проблем.

Содействие определяется как особая категория педагогической деятельности, представляющая собой осознанную совместную деятельность, направленную на оказание помощи и поддержки учащимся в их образовательной деятельности посредством учебного взаимодействия. В отличие от директивного «обучения» или «контроля», содействие подчеркивает равноправный, партнерский характер взаимодействия между наставником и молодым педагогом, а также внутри группы молодых специалистов, создавая основу для психологически безопасной среды.

Обобщая результаты теоретического анализа, можно выделить следующие ключевые способы организации психолого-педагогической поддержки профессиональной адаптации молодых педагогов:

1. Программы введения в профессию, включающие сниженную нагрузку в первый год, закрепление наставника, регулярные семинары и обратную связь. Данные программы имеют эмпирически подтвержденную эффективность: участие в них снижает риск ухода из профессии на 30-50%.

2. Институт наставничества, реализуемый в формате партнерских, доверительных отношений, фокусирующихся на совместном анализе проблем, развитии рефлексии, методической и психологической поддержке.

3. Горизонтальная поддержка равных, реализуемая через группы взаимопомощи, совместное обсуждение профессиональных проблем, коллективную рефлексия критических инцидентов из практики.

4. Психологически безопасная среда, позволяющая молодому педагогу открыто говорить о своих трудностях без страха осуждения.

Таким образом, способы организации психолого-педагогической поддержки профессиональной адаптации молодых педагогов представляют собой комплекс взаимосвязанных форм, методов и условий, реализуемых на уровне образовательной организации. Их эффективность определяется системностью, непрерывностью, учетом индивидуальных потребностей начинающего педагога и созданием психологически безопасной среды. Проведенный теоретический анализ создает необходимую основу для эмпирического исследования, целью которого станет диагностика реального состояния поддержки профессиональной адаптации в условиях конкретной образовательной организации.

Выводы по главе 1

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

Профессиональная адаптация молодого педагога – сложный динамичный процесс полного освоения профессии и овладения педагогическим мастерством на основе совокупности ранее приобретенных и постоянно пополняемых знаний, навыков, в результате чего происходит активное взаимодействие как педагога, так и педагогического коллектива с целью эффективного профессионального функционирования.

Уровни адаптации: профессиональный социально-психологический. По направленности адаптация может быть производственная, а конкретно, профессиональная адаптация, социально-психологическая адаптация, психофизиологическая адаптация, организационно-административная адаптация, экономическая адаптация, санитарно-гигиеническая адаптация и внепроизводственная.

Любая из этих направленностей может быть взаимосвязана с рядом задач и трудностей, среди которых можно выделить «Шок от реальности», дефицит навыков по работе с классными, родительскими, педагогическими коллективами и рисками раннего эмоционального истощения.

Молодой педагог как субъект профессиональной адаптации характеризуется комплексом специфических психолого-педагогических особенностей, которые создают систему внутренних противоречий. К числу таких противоречий относятся:

- между идеализированными представлениями о профессии, сформированными в процессе вузовской подготовки, и реальными требованиями школьной практики;
- между высоким уровнем профессиональных притязаний и объективным недостатком практического опыта;

- между выраженной потребностью в профессиональной автономии и сильной зависимостью от внешней поддержки и оценки;
- между высокой цифровой компетентностью как представителя поколения «цифровых аборигенов» и методической незрелостью, проявляющейся в неумении педагогически целесообразно интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс.

Центральными психологическими процессами данного этапа являются формирование профессиональной идентичности и преодоление «синдрома самозванца». Учет этих особенностей выступает необходимым условием для построения адресной, личностно-ориентированной системы сопровождения.

Учет этих особенностей является необходимым условием для построения адресной системы психолого-педагогической поддержки. Психолого-педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодого педагога представляет собой целостную систему, включающую три взаимосвязанных направления: эмоционально-психологическое, инструментально-методическое и информационно-организационное.

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований (Н.А. Салахова, А. Диаб и Э. Грин, А. Дука, Т. Мкхабеле и др.) позволил выделить основные способы организации поддержки: программы введения в профессию, наставничество в формате партнерских отношений, группы взаимопомощи, систему мотивации наставников и создание психологически безопасной среды. Эффективность этих способов определяется их системностью, непрерывностью и учетом базовых психологических потребностей начинающего педагога, выделяемых в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Проведенный теоретический анализ создает необходимый фундамент для эмпирического исследования, целью которого станет диагностика реального состояния поддержки профессиональной адаптации молодых педагогов в МАОУ Лицей №12 г. Красноярск.

ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ НА ПРИМЕРЕ МАОУ ЛИЦЕЙ №12 Г. КРАСНОЯРСКА

2.1. Диагностика исходного состояния психолого-педагогической поддержки профессиональной адаптации молодых педагогов в МАОУ Лицей №12

Эмпирическое исследование было организовано и проведено на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей №12» г. Красноярска. Основная цель исследования заключалась в верификации теоретических положений, выявлении актуальных трудностей профессиональной адаптации молодых педагогов, анализе существующей системы поддержки и определении ресурсов для ее совершенствования. Исследование носило комплексный характер и сочетало в себе количественные и качественные методы сбора и анализа данных, что позволило обеспечить валидность и надежность полученных результатов.

Исследование проводилось в период с сентября 2025 года по март 2026 года и включало три последовательных этапа, которые отображены в Таблице 3:

Таблица 3 - Этапы исследования

№	Название этапа	Содержание
1.	Подготовительный этап (сентябрь 2025 г.)	Анализ научной литературы по проблеме, определение методологической базы, формулировка гипотез, подбор и разработка диагностического инструментария.
2.	Основной (диагностический) этап (октябрь – ноябрь 2025 г.):	Сбор эмпирических данных с помощью анкетирования молодых педагогов, интервьюирования наставников, проведения SWOT-анализа системы наставничества и диагностики по методике «Интегральная удовлетворенность трудом» (А.В. Батаршев).
3.	Аналитический этап (декабрь 2025 г. – март 2026 г.):	Обработка и интерпретация полученных данных, формулировка выводов, разработка и обоснование программы комплексной поддержки, подготовка текста диссертации.

В соответствии с целью и общей гипотезой исследования были определены следующие эмпирические задачи:

1. Выявить и ранжировать трудности профессиональной адаптации молодых педагогов лицея;
2. Изучить восприятие системы наставничества с позиции молодых педагогов и самих наставников;
3. Оценить уровень и структуру удовлетворенности трудом молодых специалистов;
4. На основе полученных данных разработать программу комплексной поддержки и оценить ее эффективность.

Для решения последней задачи были сформулированы статистические гипотезы:

Нулевая гипотеза (H_0): Уровень удовлетворенности трудом в экспериментальной группе не выше, чем в контрольной группе.

Альтернативная гипотеза (H_1): Уровень удовлетворенности трудом в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе.

Исследование проводилось в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Лицей №12» г. Красноярск. Генеральную совокупность составили все молодые педагоги лицея, соответствующие критериям, принятым в научной литературе: возраст до 35 лет и стаж педагогической работы в учреждении до 5 лет. Общая численность генеральной совокупности составила 20 человек.

Выборка молодых педагогов имела следующие характеристики:

- половой состав: 18 женщин (90%) и 2 мужчины (10%), что в целом отражает гендерную структуру педагогических коллективов в современной России;
- возрастной состав: от 20 до 35 лет;
- распределение по стажу работы в лицее: до 1 года - 7 человек (35%), 1-3 года - 9 человек (45%), 3-5 лет - 4 человека (20%).

Для проведения формирующего эксперимента и оценки эффективности программы вся выборка молодых педагогов была разделена на две группы:

1. Экспериментальная группа (ЭГ) — 9 педагогов, добровольно изъявивших желание участвовать в программе «Моя школа – моя поддержка».
2. Контрольная группа (КГ) — 11 педагогов, не участвовавших в программе, сопоставимых с ЭГ по основным характеристикам.

Кроме того, в исследовании приняли участие 5 педагогов-наставников, официально закрепленных за молодыми специалистами и имеющих стаж наставнической деятельности более 5 лет. Участие наставников позволило получить экспертный взгляд на проблему изнутри системы.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутых гипотез был разработан комплексный диагностический инструментарий, включающий как количественные, так и качественные методы.

1. Анкетирование молодых педагогов.

Цель: выявление и ранжирование трудностей профессиональной адаптации, с которыми сталкиваются молодые педагоги.

Для реализации данной цели была разработана специальная анкета, состоящая из 20 вопросов закрытого и полужакрытого типа. Процедура разработки анкеты включала следующие этапы:

- определение ключевых тематических блоков, соответствующих структуре адаптации;
- формулировка вопросов, направленных на выявление конкретных, операционализированных проявлений трудностей;
- пилотирование анкеты на 3 респондентах, не вошедших в основную выборку, для проверки понятности формулировок и корректировки вопросов.

Структура анкеты:

Часть 1 (паспорт): вопросы о возрасте, стаже работы, преподаваемом предмете.

Часть 2 (основная): вопросы, сгруппированные в тематические блоки, с использованием 5-балльной шкалы Ликерта (от «совсем не характерно» до «очень характерно») и вопросов с множественным выбором.

Часть 3 (открытый вопрос): вопрос для фиксации специфических трудностей, не вошедших в предложенный список, что позволяло собрать качественные данные и выявить уникальные для данного учреждения проблемы. Полный текст анкеты представлен в Приложении А.

Обработка результатов анкетирования включала количественный анализ (подсчет частот, процентных долей, ранжирование) с использованием методов описательной статистики в программе Microsoft Excel.

2. Полуструктурированное интервью с наставниками.

Цель: получение экспертной оценки процесса адаптации молодых педагогов со стороны опытных коллег, выявление типичных проблем молодых специалистов «глазами наставника», а также анализ затруднений, возникающих в самой деятельности наставничества.

Было проведено 5 индивидуальных интервью с педагогами, имеющими официальный статус наставника и стаж наставнической деятельности более 5 лет. Выбор полуструктурированного формата интервью обусловлен необходимостью, с одной стороны, получить сравнимые данные по ключевым темам, а с другой - сохранить гибкость, позволяющую респондентам раскрывать значимые для них аспекты проблемы. Вопросы, вошедшие в интервью находятся в Приложении Б.

Интервью включало следующие тематические блоки:

- Оценка типичных сильных и слабых сторон современных молодых педагогов (чем они отличаются от предыдущих поколений, что им помогает, а что мешает в работе).
- Восприятие собственной роли наставника: каким должен быть идеальный наставник, насколько реальность соответствует этому идеалу.
- Оценка существующих форматов и регламентов наставничества в лицее (что работает хорошо, а что требует изменений).

- Запросы и потребности самих наставников: какая поддержка нужна им от администрации для более эффективного выполнения своей функции.

Средняя продолжительность интервью составила 20-30 минут. Все интервью, с согласия респондентов, записывались на диктофон и впоследствии подвергались полной расшифровке. Для анализа текстов интервью применялся метод качественного контент-анализа с выделением смысловых единиц и их последующей интерпретацией. Это позволило выявить не только явные, лежащие на поверхности смыслы, но и латентные установки и оценки экспертов.

3. SWOT-анализ системы наставничества.

Цель: структурированная оценка внутренних сильных и слабых сторон, а также внешних возможностей и угроз для системы наставничества молодых педагогов в конкретных условиях МАОУ Лицей №12.

Методология SWOT-анализа была применена в следующей последовательности:

1. Анализ локального нормативного акта «Положение о наставничестве», совместная работа с молодыми педагогами в рамках 1 занятия в программе поддержки.
2. Выделение и классификация факторов:
 - Сильные стороны - внутренние позитивные факторы, которые можно использовать как ресурс;
 - Слабые стороны - внутренние негативные факторы, ограничивающие эффективность;
 - Возможности - внешние позитивные факторы, которые можно использовать для развития;
 - Угрозы - внешние негативные факторы, которые могут создать проблемы в будущем.

Верификация: особенностью данной процедуры стало то, что она проводилась совместно с молодыми педагогами в рамках первого занятия программы «Моя школа – моя поддержка». Такой подход позволил не только получить экспертную оценку от администрации и наставников, но и включить самих молодых педагогов в процесс рефлексии их собственной ситуации, что, по нашему мнению, повысило валидность и достоверность полученных данных. составленная матрица SWOT-анализа была представлена на обсуждение фокус-группе, состоящей из двух представителей администрации и двух опытных наставников, для проверки полноты, точности и актуальности выделенных факторов.

Данный метод позволил перейти от разрозненных, субъективных наблюдений к системной, структурированной картине, что является необходимой основой для стратегического планирования и разработки программы оптимизации.

4. Диагностика по методике «Интегральная удовлетворенность трудом» (А.В. Батаршев).

Цель: измерение общего уровня удовлетворенности трудом молодых педагогов и её отдельных составляющих, что является одним из ключевых показателей успешности профессиональной адаптации.

Описание методики. Методика представляет собой опросник, включающий 18 утверждений. Каждое утверждение предполагает один из трёх вариантов ответа: «да», «отчасти» (или «не всегда»), «нет». Полный текст методики и бланк ответов представлены в Приложении В.

Количественные методы (анкета, тест Батаршева) позволили выявить общие тенденции, масштаб и структуру проблем, а также измерить их в числовом выражении. Качественные методы (интервью, SWOT-анализ) дали возможность понять глубинные причины этих проблем, увидеть их в контексте конкретной школьной системы и учесть субъективные смыслы, которые придают ситуации сами участники. Такое сочетание методов значительно повышает достоверность и надежность итоговых выводов.

2.2. Интерпретация результатов эмпирического исследования

В данном параграфе представлены результаты, полученные с помощью описанного выше комплекса диагностических методик. Их анализ проводится в строгом соответствии с поставленными эмпирическими задачами и направлен на проверку выдвинутых частных гипотез. Интерпретация результатов строится на принципах триангуляции, когда данные, полученные одним методом, дополняются, уточняются и углубляются данными другого метода. Для эффективной диагностики профессиональной адаптации молодых педагогов был составлен оценочно-диагностический аппарат, представленный в Таблице 4.

Таблица 4 - Оценочно-диагностический аппарат исследования
эффективности профессиональной адаптации молодых педагогов

Компонент	Диагностический метод (номера вопросов / утверждений)	Уровни оценки
1. Когнитивный (Сформированность практико-ориентированных компетенций).	Авторская анкета: вопросы 1,2,3,4,13,14,15 Интервью с наставниками: вопросы 1,2. Методика Батаршева: шкалы 2, 5, 7.	Высокий: системное применение знаний, решение нестандартных задач, самостоятельное освоение новых методов. Средний: знание методов, но недостаток практического опыта, затруднения в нестандартных ситуациях. Низкий: фрагментарные знания, трудности в применении стандартных методов
2. Организационно-социальный (Уровень интеграции в педагогический коллектив; Качество отношений с коллегами; Удовлетворенность организацией труда).	Авторская анкета: вопросы 16,17,18,19. Интервью с наставниками: вопросы 3,4,5. Методика Батаршева: шкалы 3,4,6	Высокий: доверительные отношения с наставником, активное участие в жизни коллектива, удовлетворенность организацией. Средний: формально позитивные отношения, ситуативная обратная связь, частичная удовлетворенность. Низкий: изолированность, конфликтность, неудовлетворенность организацией труда.
3. Субъективно-оценочный (Уровень общей удовлетворенности работой; Эмоциональное благополучие;	Авторская анкета: вопрос 20. Методика Батаршева: шкалы 1,2,3.	Высокий (более 4 баллов): выраженная удовлетворенность трудом, позитивное профессиональное самочувствие, сформированная идентичность. Средний (2,5 – 3,9 балла): ситуативно-неустойчивая удовлетворенность, периодические сомнения в правильности выбора.

Сформированность профессиональной идентичности).		Низкий (менее 2,5 балла): неудовлетворенность работой, признаки профессионального выгорания, кризис идентичности
--	--	---

На первом этапе эмпирической работы с помощью авторской анкеты было проведено изучение структуры и выраженности трудностей, с которыми сталкиваются молодые педагоги в процессе профессиональной адаптации. Результаты анкетирования позволили получить объективную картину «болевых точек» и ранжировать проблемы по степени их значимости для респондентов.

Наиболее значимые трудности, выявленные в ходе анкетирования, представлены в Таблице 5.

Таблица 5 - Ранжирование трудностей профессиональной адаптации
молодых педагогов (N=20)

№	Категория трудностей	Конкретные проявления (Наиболее частые ответы)	Количество респондентов	% респондентов, указавших трудность
1.	Дисциплина и мотивация учащихся	Сложности с удержанием внимания класса, низкая учебная мотивация отдельных учеников	18	90%
2.	Планирование и организация работы	Высокая нагрузка, связанная с подготовкой к урокам и отчетностью, тайм-менеджмент	17	85%
3.	Взаимодействие с родителями	Страх перед родительским собранием, сложности в коммуникации с требовательными родителями	15	75%
4.	Применение современных педагогических технологий	Теоретическое знание при недостатке практических навыков применения	13	65%
5.	Взаимоотношения с коллегами	Чувство неловкости при обращении за помощью, боязнь показаться некомпетентным	11	55%

Для наглядности распределение трудностей представлено на Рисунке 1.

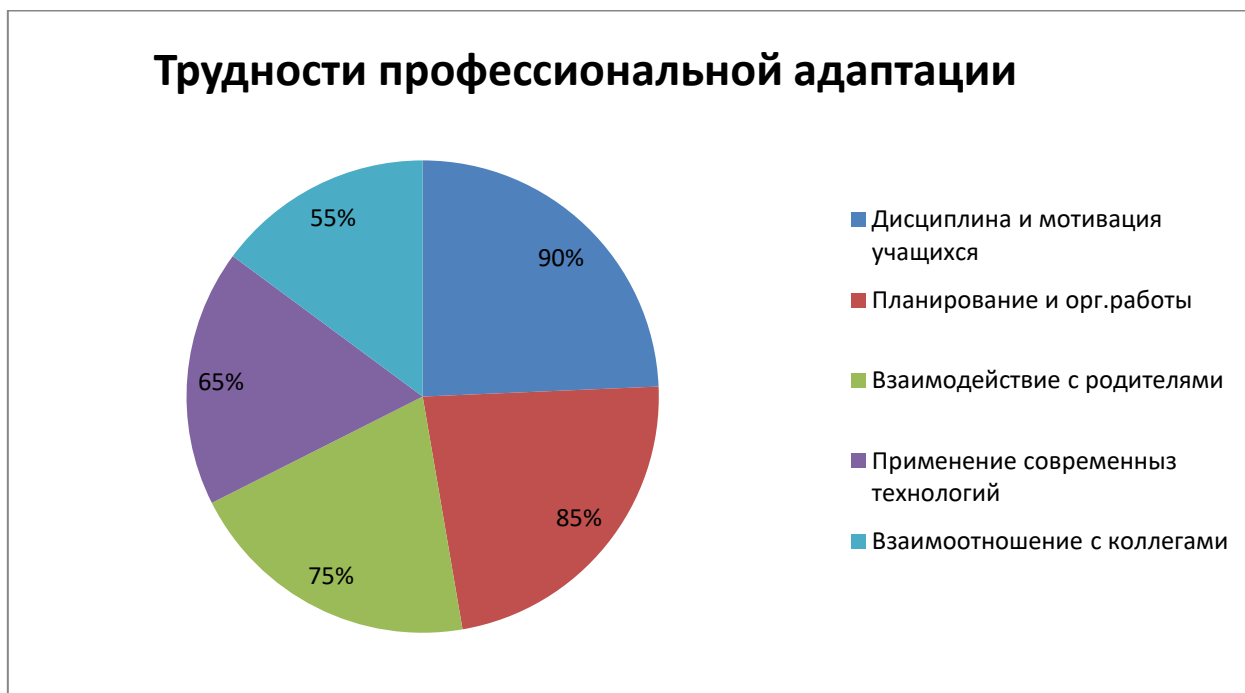


Рисунок 1 - Распределение трудностей профессиональной адаптации по категориям (в % от числа респондентов, N=20)

Полученные данные полностью подтверждают первую частную гипотезу исследования. Ведущими трудностями профессиональной адаптации выступают не предметные или академические дефициты, а сугубо практико-ориентированные дефициты, связанные с реальной организацией образовательного процесса и взаимодействием с его участниками.

Абсолютным лидером (90% респондентов) являются трудности, связанные с управлением классом и мотивацией учащихся. Этот результат коррелирует с данными зарубежных исследований Р. Ингерсолла, которые указывают, что именно неспособность справиться с дисциплиной и отсутствие инструментов для вовлечения учеников в учебный процесс является ведущей причиной ухода из профессии в первые пять лет. Высокий процент выбора данной категории свидетельствует о серьезном разрыве между теоретической психолого-педагогической подготовкой в вузе, где вопросы дисциплины часто рассматриваются абстрактно, и реальностью школьного класса, где учитель

ежедневно сталкивается с необходимостью быстро и эффективно реагировать на поведенческие вызовы.

Вторую позицию занимают трудности, связанные с планированием и организацией работы (85%). Это комплексная проблема, включающая в себя как высокую учебную нагрузку, так и большой объем отчетной документации, а также неумение молодых специалистов эффективно распределять свое время (тайм-менеджмент).

На третьем месте находятся трудности, связанные с взаимодействием с родительской общественности (75%). Молодые педагоги испытывают тревогу перед родительскими собраниями, неуверенность и некомпетентность при общении с родителями.

Также хочется отметить, что более половины опрошенных (55%) испытывают трудности в общении с коллегами. Это может указывать на наличие барьеров в коллективе и проблемы в установлении психологически безопасного климата на рабочем месте.

В результате, анкетирование предоставило исчерпывающую информацию о характере трудностей, с которыми сталкиваются молодые педагоги, что и послужит для дальнейшей разработки и апробации программы.

Для получения экспертной оценки трудностей в адаптации молодых педагогов было принято решение провести интервью с несколькими педагогами, которые выполняют функции педагогов-наставников и имеют опыт наставнической деятельности более 5-ти лет.

Анализ интервью подтвердил некоторые результаты, полученные в ходе опроса молодых педагогов. В частности, педагоги-наставники подтвердили высокий уровень теоретической подготовки, владение информационно-коммуникационными технологиями, но при этом указали на имеющийся «разрыв» между теорией и реальной школьной практикой. Обращаем внимание на Таблицу 6, где представлены цитаты из интервью с педагогами.

Таблица 6 - Результаты полуструктурного интервью с педагогами-наставниками

Наставник	Цитата из интервью
Наставник А., педагогический стаж 25 лет, стаж наставничества 10 лет.	«Они приходят с прекрасными теоретическими знаниями о педагогике, о личностно-ориентированном подходе, много об этом рассказывают. Но первый же сорванный урок из-за шума в классе вызывает у них панику и желание вернуться к авторитарным окрикам. Теория забывается в ту же секунду»
Наставник Б., педагогический стаж 18 лет, стаж наставничества 7 лет.	«Главная проблема - они не умеют "держать класс". Им кажется, что если они будут добрыми и будут интересно рассказывать, дети сами их заслушают. А дети - они разные, им нужна четкая дисциплина. Вот этому их в вузе не учат».
Наставник В., педагогический стаж 30 лет, стаж наставничества 12 лет.	«Некоторые приходят и ждут, что я им разложу по полочкам, как вести каждый урок. А когда начинаешь спрашивать: "А ты сам как думаешь? А какие варианты ты видишь?", - они теряются. Им проще получить готовый алгоритм».
Наставник Г., педагогический стаж 22 года, стаж наставничества 8 лет.	«Знания у молодых педагогов иногда даже поразительные, но хромает их применение! Я основную трудность вижу в том, что они не могут грамотно организовать свою работу и работу класса. Есть план урока, а на деле все идет не по плану, в том числе и с дисциплиной на уроках. А подойти к наставникам стесняются».
Наставник Д., педагогический стаж 30 лет, стаж наставничества 15 лет.	«Сталкиваюсь с тем, что молодые педагоги, боясь признаться, если совершили ошибку или не знают, как решить проблему, они пытаются решить сами. Это заканчивается тем, что они всё равно приходят к нам, но с более запущенной ситуацией».

Ключевой проблемой, с точки зрения наставников, является часто встречающаяся пассивно-ожидающая позиция части молодых педагогов. Они ориентированы на получение готовых решений, а не на совместный анализ ситуации и поиск выхода.

Со своей стороны, наставники указали на ряд системных проблем, которые существенно снижают эффективность их работы. Главная проблема - отсутствие временного ресурса для качественного сопровождения. Наставничество воспринимается администрацией и закреплено в локальных актах как дополнительная нагрузка, но она никак не вычитается из основной педагогической нагрузки.

Для системной оценки текущего состояния системы наставничества и выявления факторов, влияющих на успешность адаптации молодых педагогов

был проведен SWOT-анализ. Особенностью данной процедуры стало то, что она проводилась совместно с молодыми педагогами в рамках первого занятия программы «Моя школа – моя поддержка». Такой подход позволил не только получить экспертную оценку от администрации и наставников, но и включить самих молодых педагогов в процесс рефлексии их собственной ситуации, что, по нашему мнению, повысило валидность и достоверность полученных данных. Результаты SWOT-анализа представлены в Таблице 7.

Таблица 7 - SWOT-анализ системы наставничества в МАОУ Лицей №12

Сильные стороны	Слабые стороны
- Наличие формализованного института наставничества, закреплённого в локальных нормативных актах (Положение о наставничестве). - Наличие кадрового ресурса - опытных педагогов с устойчивой профессиональной позицией, готовых передавать опыт. - Сложившиеся традиции взаимопомощи и поддержки в педагогическом коллективе (на неформальном уровне). - В целом доброжелательное отношение администрации к идее развития наставничества.	- Отсутствие системы подготовки для наставников, что снижает качество их работы. - Преобладание формальных, отчетных показателей (количество встреч, подписанные документы) над содержательной стороной процесса. - Острый дефицит времени у наставников вследствие высокой основной педагогической нагрузки. - Случайный характер формирования наставнических пар (без учета психологической совместимости, предметной специфики, территориальной близости).
Возможности	Угрозы
- Интеграция цифровых инструментов (закрытые чаты в мессенджерах, совместные документы в облачных хранилищах) для оперативного и гибкого взаимодействия. - Внедрение кратких, проблемно-ориентированных форматов поддержки	- Высокий риск профессионального выгорания как молодых педагогов, так и наставников. - Инертность организационной культуры, сопротивление части педагогов изменениям и новым форматам работы.

(микро-сессии, разбор конкретных кейсов, «пятиминутки»).	• Риск формализации и «имитации деятельности» при попытке внедрить изменения без учета реальных потребностей.
• Формирование психологических групп взаимоподдержки для молодых педагогов (с участием психолога).	
• Использование ресурсов городских методических объединений и курсов повышения квалификации.	

Проведенный SWOT-анализ позволил не только структурировать текущую ситуацию, но и выявить конкретные возможности для улучшения процесса профессиональной адаптации, которые были предложены самими молодыми педагогами, ознакомиться с результатами можно на рисунке 2.

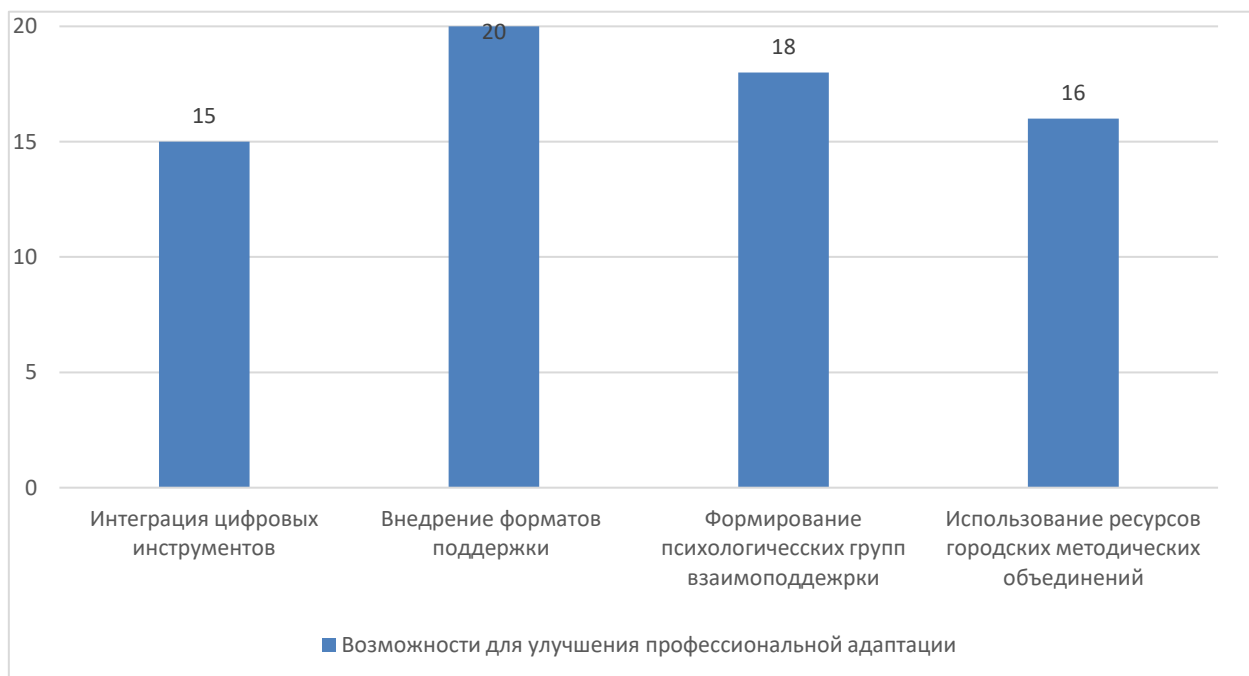


Рисунок 2 – Основные проблемы системы наставничества в МАОУ Лицей №12

Проведенный анализ наглядно подтверждает вторую частную гипотезу. Система наставничества в лицее обладает несомненным внутренним потенциалом: она формально существует, есть люди, готовые работать, есть традиции. Однако этот потенциал в значительной степени нивелируется

серьезными внутренними слабостями: формализм, ресурсный голод и отсутствие специальной подготовки наставников.

Выявленные возможности, такие как цифровизация взаимодействия, внедрение более гибких форматов и создание банка лучших практик, указывают на потенциально эффективные и малозатратные пути модернизации системы. Однако серьезные внешние и внутренние угрозы, а именно комплексный риск выгорания всех участников процесса на фоне высокой эмоциональной нагрузки и отсутствия системной институциональной поддержки, создают риск стагнации или даже деградации существующей модели.

Таким образом, система находится в состоянии неустойчивого равновесия и требует целенаправленных, системных изменений, направленных на содержательное наполнение института наставничества и его адекватное ресурсное подкрепление.

Для объективной количественной оценки успешности адаптации была применена методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (А.В. Батаршев). Результаты, обобщенные по ключевым шкалам для всей выборки молодых педагогов (N=20), представлены в Таблице 8.

Таблица 8 - Уровень удовлетворенности трудом молодых педагогов МАОУ Лицей №12 по шкалам методики А.В. Батаршева (N=20)

Шкала удовлетворенности	Средний балл (по 5-балльной шкале)	Уровень
Общая удовлетворенность трудом	3.1	Средний (ситуативно-неустойчивый)
Содержание труда	4.2	Высокий
Взаимоотношения в коллективе	3.6	Средний (с тенденцией к высокому)
Организация труда	2.5	Низкий
Условия труда	3.4	Средний
Оплата труда	2.8	Низкий

Профессиональный рост	3.2	Средний
-----------------------	-----	---------

С уровнем удовлетворенности трудом молодых педагогов наглядно можно ознакомиться на диаграмме, представленной на Рисунке 3.

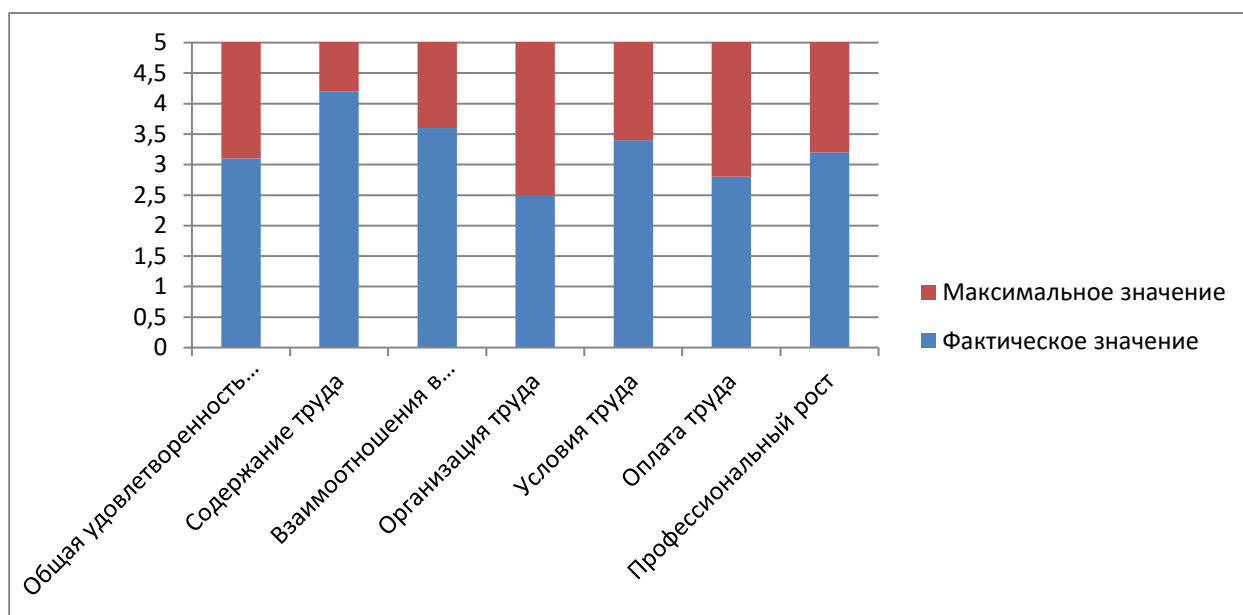


Рисунок 3 - Профиль удовлетворенности трудом молодых педагогов

Интерпретация результатов диагностики. Полученные данные полностью подтверждают третью частную гипотезу и выявляют крайне важный феномен - когнитивно-аффективный диссонанс в профессиональном сознании молодых педагогов.

С одной стороны, наблюдается максимальный балл (4,2) по шкале «Содержание труда». Это означает, что молодым педагогам нравится их работа, она им интересна, они видят в ней смысл и возможность для самореализации. Они любят свой предмет, им нравится общаться с детьми, они испытывают удовлетворение, когда видят результаты своего труда. Эта высокая ценностно-смысловая вовлеченность в профессию является мощнейшим внутренним ресурсом, который необходимо поддерживать и укреплять.

С другой стороны, наблюдается критически низкая оценка организации труда (2,5 балла). Этот результат напрямую коррелирует с данными

анкетирования, где 85% респондентов указали на проблемы с планированием и высокой нагрузкой. Молодые педагоги чувствуют, что работа организована нерационально: слишком много отчетности, не всегда понятны требования, нагрузка распределена неравномерно, много времени уходит на второстепенные задачи. Это создает ощущение хаоса и беспомощности.

Низкий балл по шкале оплата труда (2,8) является, к сожалению, типичным для стартового этапа карьеры в образовании. Однако игнорировать этот фактор нельзя - он выступает значимым демотиватором, особенно в сочетании с высокой нагрузкой.

Особого внимания заслуживает противоречие в сфере коммуникации. Средний балл по шкале «Взаимоотношения в коллективе» (3,6) можно интерпретировать как «средний с тенденцией к высокому». Это говорит о том, что в целом социально-психологический климат в лицее оценивается молодыми педагогами позитивно, конфликтов явных нет, отношения формально доброжелательные. Однако этот показатель контрастирует с данными анкетирования, где 55% респондентов отметили трудности в обращении за помощью и страх показаться некомпетентным. Это указывает на то, что общий климат оценивается позитивно, но на микроуровне межличностного взаимодействия существуют скрытые психологические барьеры, связанные со страхом оценки и потери статуса. Такой скрытый дискомфорт является «тихим» фактором риска, ведущим к внутренней изоляции и, в конечном счете, к выгоранию.

По итогам диагностики удалось установить главное противоречие, вокруг которого выстроена вся проблематика. Начинающие учителя приходят в школу действительно мотивированными - они горят желанием работать, чувствуют высокую внутреннюю отдачу от самого процесса преподавания. Но на практике они упираются в несовершенные условия труда, его нелогичную организацию и в неявные, но ощутимые коммуникативные барьеры. Именно этот разрыв между ожиданиями и реальностью создает благодатную среду для

постепенного накопления усталости, угасания интереса и, в конечном счете, для решения об уходе из профессии.

Проведенное на первом этапе развернутое исследование полностью подтвердило все три частные гипотезы. Более того, удалось собрать цельную, опирающуюся на реальные данные картину того, с какими именно трудностями сталкиваются молодые педагоги в процессе адаптации на примере МАОУ «Лицей №12».

Трудности носят выраженный практический характер и сконцентрированы в трех зонах: классное руководство / ведение уроков (90% респондентов), собственная самоорганизация и распределение времени (85%), внешняя коммуникация, прежде всего с родителями (75%). Отсюда прямой вывод: программы сопровождения необходимо переориентировать с теоретической поддержки на практико-ориентированные форматы - тренинги, отработку конкретных навыков, регулярную супервизию.

Институт наставничества, несмотря на его формальный статус ключевого ресурса адаптации, фактически находится в кризисном состоянии. Он признается значимым, но свою функцию выполняет фрагментарно. Причинами послужили внутренняя формализация, смещение акцента с содержания на отчетность, хронический дефицит времени у наставников, отсутствие у них специальной психолого-педагогической подготовки. Вместо реальной помощи институт превращается в дополнительный источник напряжения - и для новичков, и для самих наставников.

Психологическое состояние молодых специалистов характеризуется устойчивым внутренним конфликтом. С одной стороны - высокая смысловая вовлеченность в профессию (4,2 балла). С другой - предельно низкая оценка организации труда (2,5 балла). Возникает противоречие, где в целом позитивное восприятие коллектива соседствует со скрытым страхом межличностного оценивания. Такой диссонанс выступает благоприятной средой для развития профессионального выгорания. Более того, именно он

может стать неявной, но реальной причиной ухода - даже в тех случаях, когда внешне ситуация выглядит удовлетворительно.

2.3. Разработка и обоснование программы адаптации молодых педагогов «Моя школа - моя поддержка» и справочника-ориентира «Пед-Старт»

На основе системного анализа эмпирических данных, полученных в ходе констатирующего этапа исследования и выявивших ключевые дезадаптирующие факторы, а также с учетом внутренних ресурсов МАОУ Лицей №12, была разработана целевая программа «Моя школа – моя поддержка». Программа представляет собой научно обоснованную модель комплексного сопровождения, призванную трансформировать выявленные трудности в точки профессионального роста, а существующие организационные ресурсы - в эффективный инструмент поддержки молодых специалистов.

Концептуальная идея программы заключается в переходе от традиционной модели наставничества к созданию многослойной развивающей экосистемы. В этой экосистеме молодой педагог перестает быть пассивным объектом управленческих воздействий и становится активным субъектом собственного профессионального становления. Он получает адресную, персонализированную поддержку из нескольких взаимодополняющих источников:

- Горизонтальная поддержка от коллег-ровесников, находящихся в сходной жизненной и профессиональной ситуации, в рамках закрытой группы. Этот формат позволяет снять страх оценки, нормализовать трудности и создать пространство для искреннего обмена опытом.
- Вертикально-экспертная поддержка от наставников и опытных педагогов школы в формате мастер-классов, консультаций и супервизии.

Здесь происходит передача профессионального мастерства, «живых» знаний и проверенных практикой алгоритмов.

- Психолого-административная поддержка от школьного психолога и администрации, направленная на регламентацию процессов, снятие эмоционального напряжения, профилактику выгорания и создание психологически безопасной среды.

Теоретико-методологическую основу программы составили несколько взаимодополняющих подходов:

Системный подход Б.Ф. Ломова, В.А. Барабанщикова, рассматривающий адаптацию как результат сложного взаимодействия личности, профессиональной среды и социума. В рамках этого подхода программа воздействует одновременно на все элементы системы: личность педагога, организационные условия и социально-психологический климат.

Ресурсный подход в психологии В.В. Бойко, С. Хобфолла, акцентирующий внимание на выявлении, сохранении и усилении внутренних и внешних ресурсов личности для преодоления стрессовых ситуаций. Вместо того чтобы фокусироваться на «недостатках» и «дефицитах» молодого педагога, программа направлена на актуализацию его сильных сторон и создание поддерживающей среды.

Каждая форма работы, включенная в программу, имеет глубокое теоретическое обоснование.

Групповая работа и поддержка опирается на принципы социального научения А. Бандуры. Наблюдение за тем, как сверстники справляются с аналогичными трудностями, моделирование успешных стратегий поведения и получение обратной связи от равных по статусу коллег является мощным фактором профессионального развития. Совместное обсуждение проблем в безопасной среде сверстников снижает ощущение уникальности и «катастрофичности» негативного опыта, способствует обмену не только знаниями, но и эмоциональными состояниями, формируя чувство принадлежности к профессиональному сообществу.

Балинтовская группа является признанным методом в профессиональном развитии специалистов «помогающих» профессий (педагогов, психологов, врачей, социальных работников). Ее использование основано на идеях психологии рефлексии Г.П. Щедровицкого и направлено на развитие способности анализировать профессиональные ситуации с разных позиций, отделяя личные переживания от объективных факторов, и находить неочевидные, творческие решения. В безопасной обстановке группы участник представляет свой «трудный случай», а коллеги помогают увидеть его под новым углом.

Рольевые игры и тренинги базируются на деятельностном подходе (А.Н. Леонтьев) и принципах ситуационного обучения. Они позволяют в безопасной, «тренировочной» обстановке отработать поведенческие навыки и эмоциональные реакции, «прожить» типичные сложные ситуации (конфликт с родителем, срыв урока и т.д.), сформировав когнитивные и эмоциональные схемы реагирования до того, как они потребуются в реальной практике.

Цель программы: создать и апробировать в условиях МАОУ Лицей №12 эффективную модель комплексной поддержки, направленную на преодоление трудностей профессиональной адаптации молодых педагогов, снижение риска их эмоционального выгорания и успешную интеграцию в профессиональное сообщество школы.

Задачи программы:

1. Сформировать у молодых педагогов практические навыки организации учебного процесса, эффективного классного менеджмента и конструктивной коммуникации со всеми субъектами образовательного процесса.
2. Обеспечить усвоение и понимание алгоритмов работы с основными видами школьной документации и правовыми нормами.
3. Снизить уровень профессиональной тревожности и эмоционального напряжения через нормализацию трудностей, групповую поддержку и развитие навыков саморегуляции.

4. Разрушить коммуникативные барьеры, способствовать формированию доверительных отношений как внутри группы молодых педагогов, так и между ними и опытными коллегами.

5. Укрепить профессиональную идентичность и чувство принадлежности к педагогическому коллективу школы.

Программа рассчитана на полугодовой цикл (ноябрь 2025 – март 2026) и включает 12 очных тематических встреч-семинаров, объединенных в три логических блока. Ознакомиться с календарно-тематическим планом можно, обратившись к Таблице 9.

Таблица 9 - Календарно-тематический план программы «Моя школа - моя поддержка»

№	Дата	Тема встречи	Краткое содержание и методы работы	Решаемая трудность/проблема
ЭТАП 1. ВХОЖДЕНИЕ И ЗНАКОМСТВО				
1	Ноябрь, 1-я неделя	Старт. Вместе - не один: знакомство, цели, правила группы	Установление контакта, упражнения на сплочение и создание безопасной атмосферы. Выявление индивидуальных запросов и ожиданий. Работа над SWOT-анализом системы наставничества для выявления возможностей дальнейшего улучшения и роста.	Барьеры в общении с коллегами, чувство изолированности (55% респондентов)
2	Ноябрь, 2-я неделя	Мой ресурсный день: инструменты тайм-менеджмента и борьбы с выгоранием	Практикум: анализ хронометража рабочего дня, составление оптимального расписания. Техника «Помидора» и другие методы планирования. Обсуждение ранних признаков стресса и эмоционального истощения. Простые техники релаксации.	Высокая нагрузка, проблемы самоорганизации (85%), эмоциональное напряжение
ЭТАП 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ				

3	Ноябрь, 3-я неделя	Урок под контролем: простые приемы управления классом	Разбор и отработка 3-4 конкретных техник установления и удержания дисциплины, привлечения и переключения внимания. Невербальные методы управления. Ролевая игра «Сложный ученик».	Дисциплина и мотивация учащихся (90%)
4	Ноябрь, 4-я неделя	Диалог с родителями: от страха к партнерству	Пошаговый алгоритм подготовки и проведения родительского собрания. Скрипты для телефонных разговоров. Фразы-помощники и фразы-табу. Разбор типичных сложных ситуаций (агрессивный родитель, «родитель-адвокат»).	Взаимодействие с родителями (75%)
5	Декабрь, 1-я неделя	Цифра в помощь: бесплатные и простые инструменты	Живой обзор и практикум по использованию 2-3 простых цифровых сервисов для быстрого создания интерактива, наглядности и проверочных работ.	Применение современных технологий (65%), экономия времени при подготовке
6	Декабрь, 2-я неделя	Неидеальный урок - это нормально: анализ и рефлексия без самокритики	Разбор реального «трудного случая» от участника программы. Фокусировка не на поиске ошибок и «виноватых», а на анализе ситуации и поиске конструктивных решений. Развитие профессиональной рефлексии.	Чувство неуверенности в своих силах, страх ошибки
7	Декабрь, 3-я неделя	Законы школы: документация, локальные акты, права и обязанности	Структурированный «ликбез» по ключевым документам, регламентирующим работу педагога (ФГОС, профстандарт, устав школы, правила внутреннего распорядка). Ответы на вопросы «Что? Где? Когда?» с участием представителя администрации.	Организационны е трудности, незнание контекста и требований (30% отметили документацию)
8	Январь, 3-я неделя	Как попросить о помощи?: эффективное взаимодействие с наставником и коллегами	Тренинг коммуникации: как сформулировать четкий запрос о помощи, как преодолеть внутренний барьер. Создание «Карты компетенций и поддержки» внутри школы (к	Трудности во взаимоотношени ях с коллегами (55%), пассивная позиция

			кому и с каким вопросом можно обратиться).	
9	Февраль, 2-я неделя	Сложный разговор: конфликтные ситуации с учеником и родителем	Пошаговые алгоритмы поведения в конфликте (техника «Я-сообщений», активное слушание). Ролевой тренинг «Успокоить, выслушать, договориться». Анализ видеокейсов.	Коммуникативные трудности, стресс в конфликтных ситуациях
10	Февраль, 4-я неделя	Вдохновение изнутри: мастер-класс от «звездного» педагога школы	Приглашенный учитель-предметник (не наставник) делится одним своим «фирменным» приемом, удачной находкой, нестандартным форматом урока. Живой диалог, ответы на вопросы, демонстрация.	Повышение методической грамотности, укрепление мотивации
ЭТАП 3. ИТОГИ И РЕФЛЕКСИЯ				
11	Март, 1-я неделя	Моя педагогическая философия: от трудностей - к ценностям	Рефлексивная сессия. Упражнение «Линия моего профессионального роста». Подготовка итоговой мини-презентации для круглого стола. Обсуждение изменений, произошедших за время участия в программе.	Осмысление накопленного опыта, укрепление профессиональной идентичности
12	Март, 4-я неделя	Итоги и перспективы: круглый стол с наставниками и администрацией	Презентация участниками своих профессиональных достижений и инсайтов. Открытое обсуждение итогов программы. Вручение сертификатов. Формулировка совместных предложений по развитию системы поддержки в лицее на следующий год.	Интеграция в коллектив, выход на уровень конструктивного диалога с администрацией

Разработанная программа базируется на трех педагогических стратегиях – оптимизации, активизации и содействия – выбор которых задан гипотезой исследования и обоснован в параграфе 1.3. Каждая стратегия получила конкретное воплощение в содержании занятий программы.

Стратегия оптимизации, направленная на совершенствование наставничества через сочетание вертикальной и горизонтальной поддержки,

реализуется в занятиях 1, 8 и 12. В рамках этих встреч создается горизонтальная группа взаимоподдержки молодых педагогов, выстраиваются алгоритмы эффективного взаимодействия с наставником и интеграции всех уровней сопровождения.

Стратегия активизации, нацеленная на стимулирование профессионального самообразования через практико-ориентированные методы, воплощена в занятиях 3, 4, 5 и 9, где молодые педагоги осваивают конкретные техники управления классом, конструктивной коммуникации с родителями и применения цифровых инструментов. Ключевую роль здесь играет разработанный справочник-ориентир «Пед-Старт», содержащий готовые алгоритмы действий в типичных профессиональных ситуациях.

Стратегия содействия, обеспечивающая эмоциональное благополучие и снижение рисков выгорания через создание психологически безопасной среды, является эмоциональным «каркасом» программы. Она реализуется в занятиях 1, 2, 6 и 11, направленных на сплочение группы, освоение техник саморегуляции, легализацию права на ошибку и рефлексия профессиональных достижений.

Таким образом, каждая из заявленных стратегий получила предметное воплощение в конкретных элементах программы, что обеспечивает ее методологическую обоснованность и соответствие выдвинутой гипотезе.

Программа предусматривает встроенную, многоуровневую систему мониторинга и оценки эффективности, что позволяет не только фиксировать итоговый результат, но и оперативно корректировать ход реализации. Конспект 4 занятия 2 блока находится в Приложении Г.

После каждого модуля участники заполняют краткие, анонимные формы обратной связи. Это могут быть «смайлики», короткие ответы на вопросы «Что было самым полезным?», «Что осталось непонятным?», «Что бы вы хотели изменить в следующей встрече?». Это позволяет ведущим гибко реагировать на запросы группы.

По завершении всего цикла программы проводится повторная диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе исследования: Методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (А.В. Батаршев). Сравнение результатов «входной» и «итоговой» диагностики в экспериментальной группе, а также сравнение итоговых результатов экспериментальной и контрольной групп позволит объективно оценить эффективность программы.

Через 6 месяцев после завершения программы планируется проведение фокус-группы с участниками и их наставниками. Цель - оценка долгосрочных эффектов.

Также нами были выделены критерии эффективности программы, среди которых:

Количественные критерии:

- Снижение доли респондентов, указывающих на ключевые трудности (дисциплина, планирование, коммуникация с родителями) не менее чем на 25-30 процентных пунктов.
- Повышение средних баллов по шкалам «Организация труда» и «Взаимоотношения в коллективе» в методике Батаршева до уровня не ниже 3,5 баллов.
- Повышение интегрального показателя удовлетворенности трудом.

Качественные критерии:

- Преобладание позитивных отзывов участников в обратной связи.
- Увеличение количества и качества случаев самостоятельного обращения молодых педагогов к наставникам и коллегам за советом.
- Рост инициативности молодых педагогов, их участие в методической работе школы, выступления на педсоветах.
- Субъективные отчеты участников о снижении уровня тревожности и повышении уверенности в своих силах.

Для успешной реализации программы и ее интеграции в образовательную систему лица разработаны следующие организационные механизмы:

Для курирования программы формируется рабочая группа из представителей администрации (завуч по учебно-воспитательной работе), школьного психолога, методиста и двух наиболее мотивированных опытных наставников. Группа отвечает за координацию, решение организационных вопросов и мониторинг.

Планируется закрепить программу в локальных нормативных актах школы: внести соответствующие изменения в «Положение о наставничестве», включить мероприятия программы в годовой план работы лица и в планы работы методических объединений. Это придаст программе статус официальной и обязательной к исполнению.

Администрация школы берет на себя обязательства по ресурсному обеспечению:

- выделение административных часов (1-2 часа в неделю) для координатора программы (например, для психолога или методиста);
- предоставление материальных ресурсов (бумага, канцелярия для печати раздаточных материалов, доступ к оргтехнике);
- использование уже существующей цифровой инфраструктуры школы (сервер, доступ в интернет).

По итогам реализации программы планируется обобщение результатов в форме методических рекомендаций для других образовательных учреждений района/города, а также представление опыта на педагогических конференциях и семинарах. Это позволит не только транслировать успешный опыт, но и повысить статус как самого лица, так и участников программы.

Реализация программы «Моя школа – моя поддержка» направлена на достижение комплекса результатов на разных уровнях.

На уровне молодого педагога:

- Сформированность базовых практических навыков классного менеджмента, планирования и эффективной коммуникации, что напрямую снижает остроту ключевых адаптационных трудностей;
- Повышение уровня психологического благополучия, снижение показателей профессионального стресса и тревожности, овладение доступными техниками саморегуляции;
- Укрепление позитивной профессиональной идентичности и формирование устойчивой внутренней мотивации к педагогической деятельности;
- Успешная интеграция в профессиональное сообщество школы, установление доверительных и партнерских отношений с коллегами, ощущение себя частью команды.

На уровне образовательной организации:

- Повышение уровня кадровой стабильности;
- Формирование и укрепление позитивного организационного климата, ориентированного на развитие, сотрудничество и взаимоподдержку;
- Создание постоянно действующей, гибкой и воспроизводимой модели адаптации, которая может быть использована для новых поколений молодых специалистов;
- Накопление и структурирование методических ресурсов, полезных для всего педагогического коллектива, а не только для новичков.

Таким образом, представленная программа «Моя школа – моя поддержка» является логичным, научно обоснованным и практико-ориентированным результатом проведенного эмпирического исследования.

Она предлагает конкретный, детально проработанный механизм трансформации выявленных проблем в зоны развития, а имеющихся организационных ресурсов - в эффективную систему поддержки. Программа отличается целостностью, структурной завершенностью и наличием продуманного механизма оценки ее эффективности. Ее реализация позволит

не только оказать адресную помощь конкретной группе молодых педагогов МАОУ Лицей №12, но и создать воспроизводимую модель адаптации, потенциально применимую в других образовательных организациях.

Результаты констатирующего этапа исследования выявили ряд проблем, которые не могут быть полностью решены только за счет программы комплексной поддержки или института наставничества. Во-первых, 85% молодых педагогов указали на трудности самоорганизации и тайм-менеджмента, что означает их потребность в быстрых, алгоритмизированных решениях в условиях хронической нехватки времени. Во-вторых, 55% респондентов испытывают психологический дискомфорт при обращении за помощью к коллегам, боясь показаться некомпетентными. Это создает барьер для получения оперативной поддержки именно в тот момент, когда она наиболее необходима.

Кроме того, программа «Моя школа – моя поддержка», будучи эффективной, имеет временные рамки и групповой формат, что не позволяет охватить все многообразие ежедневных, ситуативных запросов, возникающих у педагога «здесь и сейчас».

Таким образом, возникла объективная потребность в создании инструмента, который обладал бы следующими характеристиками:

- Доступность;
- Оперативность;
- Психологическая безопасность;
- Практико-ориентированность.

Таким инструментом стал справочник-ориентир «Пед-Старт». Концепция справочника строится на трех ключевых идеях:

1. Справочник призван снизить уровень ситуативной тревожности за счет того, что у педагога всегда под рукой есть понятная инструкция на случай типичной проблемы. Само наличие готового алгоритма уменьшает чувство растерянности и беспомощности.

2. В педагогической культуре существует негласный запрет на незнание. Молодой педагог часто боится признаться, что не знает, как правильно заполнить электронный журнал или как реагировать на агрессивное письмо от родителя. Справочник легализует право на незнание и дает возможность «подсмотреть» правильный ответ без потери лица.

3. Высшее образование дает фундаментальные знания, но часто не учит переводить их в конкретные действия. Справочник берет на себя эту функцию: он превращает академические принципы в конкретные речевые модули

Целевая аудитория справочника - педагоги первых двух лет работы, когда адаптационный стресс наиболее высок, а собственные профессиональные «наработки» еще не сформированы. Однако, как показало обсуждение с наставниками, справочник может быть полезен и более опытным коллегам, особенно в ситуациях, связанных с новыми требованиями или нестандартными случаями.

Справочник состоит из 6 разделов, соответствующих ключевым трудностям молодых педагогов. Ознакомиться с содержанием справочника можно в Приложении Е.

Возможность быстро найти ответ или готовую фразу помогает молодому педагогу чувствовать себя более уверенно и успешно.

Наличие пустых страниц для заметок стимулирует педагога фиксировать свои собственные находки и наблюдения, превращая справочник из внешнего источника в часть личного профессионального опыта.

Справочник, созданный с учетом специфики конкретной школы, становится носителем ее культуры и принятых способов решения проблем, способствуя более быстрой и органичной интеграции новичков.

Таким образом, справочник «Пед-Старт» является не просто вспомогательным материалом, а полноценным элементом системы комплексной поддержки, решающим задачу оперативной помощи и

психологической безопасности молодого педагога в ежедневной профессиональной деятельности.

2.4. Оценка эффективности программы «Моя школа – моя поддержка» и справочника-ориентира «Пед-Старт»

Ключевым этапом опытно-экспериментальной работы стала проверка эффективности разработанной и реализованной программы комплексной поддержки «Моя школа – моя поддержка». Для получения объективных выводов было проведено сравнение показателей интегральной удовлетворенности трудом по методике А.В. Батаршева в экспериментальной и контрольной группах.

Исследование проводилось с использованием контрольной группы. Такая схема позволяет исключить влияние посторонних факторов и сделать обоснованный вывод о том, что именно реализация программы привела к изменениям.

Экспериментальная группа (ЭГ) - 9 молодых педагогов, прошедших программу «Моя школа – моя поддержка».

Контрольная группа (КГ) - 11 молодых педагогов, не участвовавших в программе, но сопоставимых с экспериментальной группой по возрасту, стажу и преподаваемым предметам.

В качестве измеряемого показателя использовался интегральный показатель удовлетворенности трудом (средний балл по всем шкалам методики А.В. Батаршева), зафиксированный после завершения программы.

Были сформулированы следующие гипотезы:

Нулевая гипотеза: уровень удовлетворенности трудом в экспериментальной группе не отличается от уровня в контрольной группе. Программа не оказала влияния.

Альтернативная гипотеза: уровень удовлетворенности трудом в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе. Программа оказала положительное влияние.

Для проверки гипотез был использован U-критерий Манна-Уитни. Этот метод выбран потому, что он подходит для небольших групп и не требует, чтобы данные подчинялись строгим законам нормального распределения, что часто бывает в педагогических исследованиях.

В таблице 10 представлены результаты диагностики удовлетворенности трудом у участников экспериментальной и контрольной групп после завершения программы.

Таблица 10 - Показатели удовлетворенности трудом в экспериментальной и контрольной группах

Номер участника	Экспериментальная группа, баллы	Контрольная группа, баллы
1	4,1	3,2
2	4,3	3,1
3	3,9	3,5
4	4,2	3,0
5	4,0	3,3
6	4,4	2,9
7	3,8	3,4
8	4,1	3,2
9	4,2	3,6
10	-	3,1
11	-	3,0

Даже при беглом взгляде на таблицу видно, что показатели экспериментальной группы (от 3,8 до 4,4) заметно выше, чем показатели

контрольной группы (от 2,9 до 3,6). Однако для строгого научного вывода необходимо провести статистическую проверку, которая покажет, не являются ли эти различия случайными.

Все 20 педагогов (9 участников программы и 11 не участников) мы выстроили в единый ряд по возрастанию их баллов - от самого низкого к самому высокому. Затем каждому присвоили порядковый номер (ранг). Чем выше балл, тем больше ранг.

Если бы программа не работала, то участники и не участники равномерно перемешались бы по всей шкале: где-то в начале, где-то в середине, где-то в конце. Но если участники программы в массе своей оказались в конце списка (с самыми высокими баллами) — это уже говорит о том, что программа, скорее всего, помогла.

U-критерий Манна-Уитни как раз и измеряет эту «сгущаемость»: он показывает, сильно ли участники программы смещены в сторону высоких результатов. После проведения ранжирования были подсчитаны суммы рангов для каждой группы. Результаты оказались следующими:

- Сумма рангов экспериментальной группы (участники программы) составила 144.
- Сумма рангов контрольной группы (не участники) составила 66.
- Общая сумма всех рангов должна составлять 210, что и подтвердилось при проверке ($144 + 66 = 210$), значит, расчеты выполнены верно.

Далее по специальной формуле было вычислено эмпирическое значение U-критерия, которое составило $U = 0$.

Это значение необходимо сравнить с критическими значениями, которые математически определены для выборок такого объема (9 и 11 человек). Эти значения можно найти в любой статистической таблице:

Критическое значение для уровня значимости 95% (то есть вероятность ошибки не более 5%) составляет 27.

Критическое значение для уровня значимости 99% (вероятность ошибки не более 1%) составляет 18.

Наше эмпирическое значение $U = 0$ меньше, чем оба критических значения ($0 < 18 < 27$). Это означает, что различия между группами являются статистически значимыми на самом высоком уровне - 99%.

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом:

Утверждение о том, что программа не повлияла на удовлетворенность трудом, не подтвердилось. Различия между группами есть, и они неслучайны. Вследствие, нулевая гипотеза отвергается, а альтернативная принимается.

Полученное значение $U = 0$ говорит о том, что вероятность того, что такие высокие результаты у участников программы получились случайно, составляет менее 1%. Это очень высокий показатель достоверности.

Проведенный статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни позволяет с высокой степенью достоверности утверждать, что разработанная и апробированная программа комплексной поддержки «Моя школа – моя поддержка» является эффективной. Все математические расчеты находятся в Приложении Д.

Участие в программе привело к статистически значимому повышению удовлетворенности трудом у молодых педагогов экспериментальной группы по сравнению с их коллегами из контрольной группы. Полученные математические результаты подтверждают выводы качественного анализа и служат убедительным основанием для рекомендации данной программы к внедрению в систему работы с молодыми педагогами в МАОУ Лицей №12 и других образовательных организациях.

Выводы по главе 2

Проведенное эмпирическое исследование, включавшее констатирующий этап, разработку и реализацию программы комплексной поддержки, а также анализ ее эффективности, позволяет сформулировать следующие выводы:

Результаты констатирующего этапа подтвердили выдвинутые частные гипотезы. Установлено, что ведущими трудностями профессиональной адаптации молодых педагогов МАОУ Лицей №12 являются не предметные дефициты, а практико-ориентированные затруднения: управление классом и мотивация учащихся (90% респондентов), самоорганизация и тайм-менеджмент (85%), взаимодействие с родителями (75%). Выявлен диссонанс в профессиональном сознании молодых специалистов: сочетание высокой ценностной вовлеченности в профессию (4,2 балла по шкале «Содержание труда») с критически низкой оценкой организации труда (2,5 балла) и наличием скрытых психологических барьеров в общении с коллегами (55% испытывают неловкость при обращении за помощью).

Диагностика системы наставничества показала, что, обладая формальным потенциалом (наличие локальных актов, закрепленных наставников), она не реализует его в полной мере. Ключевыми проблемами являются: преобладание формальных, отчетных показателей над содержательным взаимодействием; острый дефицит времени у наставников; отсутствие их специальной психолого-педагогической подготовки; неразработанность системы стимулирования наставнической деятельности. Это подтверждает необходимость не косметической коррекции, а системной модернизации института наставничества.

На основе полученных данных разработана и реализована программа комплексной поддержки «Моя школа – моя поддержка». Ее концептуальная новизна заключается в переходе от иерархичной модели наставничества к многоуровневой развивающей экосистеме, сочетающей горизонтальную

поддержку, вертикально-экспертную (наставничество) и психолого-административную поддержку. Каждый модуль программы адресно направлен на преодоление конкретных трудностей, выявленных в ходе диагностики. Программа включает 12 тематических встреч, что обеспечивает ее непрерывность и доступность.

Эффективность программы доказана с помощью методов математической статистики. Сравнение экспериментальной группы (9 участников программы) и контрольной группы (11 педагогов, не участвовавших в программе) с использованием U-критерия Манна-Уитни показало наличие статистически значимых различий на высоком уровне значимости ($p < 0,01$). Полученное эмпирическое значение $U = 0$. Вероятность случайного происхождения различий - менее 1%. Это дает основания утверждать: реализованная программа повысила удовлетворенность трудом у молодых педагогов и тем самым повлияла на успешность их профессиональной адаптации.

Дополнительно для оперативной поддержки разработан справочник-ориентир «ПедСтарт». Задача справочника - снизить ситуативную тревожность начинающих специалистов, дать им готовые алгоритмы действий в типичных рабочих ситуациях, уменьшить число рутинных обращений к наставникам. Справочник работает как дополнение к программе и институту наставничества, обеспечивая доступность поддержки в любое время.

Результаты не только подтвердили наличие системных проблем в адаптации молодых педагогов, но и дали возможность спроектировать и внедрить конкретные инструменты решения этих проблем, которые имеют научное обоснование и подтвержденную математически эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное диссертационное исследование посвящено актуальной проблеме профессиональной адаптации молодых педагогов в условиях общеобразовательной организации. Актуальность темы обусловлена сохраняющимся противоречием между государственным запросом на обновление педагогических кадров и высоким уровнем оттока начинающих специалистов из профессии в первые годы работы. В работе реализован комплексный подход, сочетающий теоретический анализ проблемы, эмпирическое диагностическое исследование, разработку и апробацию программы поддержки, а также математическое обоснование ее эффективности.

В ходе исследования полностью подтвердилась выдвинутая гипотеза о том, что профессиональная адаптация молодых учителей протекает более успешно при реализации комплексного подхода, включающего создание благоприятного социально-психологического климата, организацию системного взаимодействия с наставником в сочетании с горизонтальной поддержкой коллег и личностно-ориентированное содержание деятельности методической службы. Цель исследования, заключающаяся в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективности программы комплексной поддержки, достигнута в полном объеме.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил раскрыть сущность профессиональной адаптации как сложного, нелинейного, кризисного процесса личностно-профессионального становления. Выделены и охарактеризованы структурные компоненты адаптации (социально-психологический, профессионально-деятельностный, коммуникативный, психофизиологический, ценностно-смысловой). Выявлены психолого-педагогические особенности молодого педагога как субъекта адаптации, характеризующегося системой внутренних противоречий (между идеализированными представлениями и реальностью, высокими

притязаниями и недостатком опыта, потребностью в автономии и зависимостью от внешней поддержки). Систематизированы факторы, влияющие на успешность адаптации (личностные, организационные, социально-психологические), что создало теоретическую базу для эмпирического исследования.

Диагностическое исследование, проведенное на базе МАОУ Лицей №12 с участием 20 молодых педагогов и 5 наставников, позволило выявить реальную структуру трудностей адаптации. Установлено, что ведущими являются практико-ориентированные дефициты: классный менеджмент (90% респондентов), самоорганизация и планирование (85%), взаимодействие с родителями (75%). Выявлен феномен когнитивно-аффективного диссонанса: сочетание высокой удовлетворенности содержанием труда (4,2 балла) с критически низкой оценкой его организации (2,5 балла). Анализ системы наставничества показал ее недостаточную эффективность в силу формализма, дефицита времени у наставников и отсутствия их специальной подготовки.

На основе полученных данных разработана и реализована программа комплексной поддержки «Моя школа - моя поддержка». Концептуальная новизна программы заключается в создании многоуровневой развивающей экосистемы, объединяющей горизонтальную поддержку, вертикально-экспертную (наставничество) и психолого-административную поддержку. Программа включает 12 тематических модулей, адресно направленных на преодоление выявленных трудностей.

Эффективность программы доказана с использованием методов математической статистики. Сравнение экспериментальной группы (9 участников программы) и контрольной группы (11 педагогов, не участвовавших в программе) с помощью U-критерия Манна-Уитни показало наличие статистически значимых различий на высоком уровне значимости ($p < 0,01$; $U = 0$). Это свидетельствует о том, что положительные изменения в уровне удовлетворенности трудом у участников программы не являются случайными и обусловлены именно ее реализацией.

Разработан справочник-ориентир «Пед-старт» как инструмент оперативной психологической и методической поддержки. Концепция справочника основана на идее «моста между теорией и практикой». Он призван снизить ситуативную тревожность молодых педагогов и обеспечить им быстрый доступ к проверенным алгоритмам действий в типичных профессиональных ситуациях.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении и систематизации научных представлений о сущности, структуре и факторах профессиональной адаптации молодых педагогов; в уточнении психолого-педагогических характеристик молодого специалиста как субъекта адаптации; в теоретическом обосновании модели комплексной поддержки, сочетающей различные виды сопровождения.

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

- разработанная и апробированная программа «Моя школа – моя поддержка» может быть внедрена в систему работы с молодыми педагогами в различных образовательных организациях;
- созданный справочник-ориентир «Пед-старт» выступает эффективным инструментом оперативной помощи и может использоваться самостоятельно;
- материалы исследования могут быть применены в работе методических служб, институтов повышения квалификации, а также в системе подготовки будущих педагогов в педагогических вузах и колледжах;
- выявленные в ходе диагностики трудности могут служить основой для планирования адресной методической работы.

Проведенная работа открывает направления для дальнейшего изучения проблемы:

- лонгитюдное исследование для отслеживания отдаленных результатов участия в программе (удержание в профессии через 3-5 лет, карьерный рост);

- адаптация разработанной модели для учреждений среднего профессионального образования и дополнительного образования;
- разработка и внедрение дистанционного модуля программы для педагогов сельских и малокомплектных школ;
- исследование влияния различных стилей наставничества на успешность адаптации молодых педагогов.

В заключение следует подчеркнуть, что проблема успешной профессиональной адаптации молодых педагогов, будучи ключевой для сохранения и развития кадрового потенциала российской школы, требует не разовых, ситуативных мер, а системных, научно обоснованных управленческих решений. Результаты данного исследования демонстрируют, что создание целостной развивающей экосистемы поддержки является эффективным путем превращения сложного, кризисного периода адаптации из зоны профессионального риска в ресурс для устойчивого личностно-профессионального роста нового поколения учителей.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Национальный проект "Молодежь и дети". — Текст: электронный // Национальные проекты России: [сайт]. — URL: <https://национальныепроекты.рф/new-projects/molodezh-i-deti/pedagogi-i-nastavniki/> (дата обращения: 10.05.2025).
2. Агапова Е.Н., Трапицын С.Ю. Сопровождение процесса адаптации и начального этапа профессиональной деятельности учителя // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-protssessa-adaptatsii-i-nachalnogo-etapa-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya> (дата обращения: 12.04.2025).
3. Алексеев С.В. Вклад профессора С.Г. Вершловского в развитие идеи наставничества в системе образования – Человек и образование, 2022. № 2 (67)
4. Аминева И. Р. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОСТОЯННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ / И. Р. Аминева, С. С. Мешкова. — Текст : непосредственный // АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА. — Красноярск : Редакционно-издательский отд. СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2025. — С. 27-32.
5. Аналитический доклад НИУ ВШЭ. — Текст: электронный // Высшая Школа Экономики: [сайт]. — URL: <https://lirt.hse.ru/data/2025/07/15/1983897080/teachers.pdf> (дата обращения: 15.01.2025).
6. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. — Вып. 2. — Л.: ЛГУ, 1967. — С. 246.
7. Андрущенко Т.Ю. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов/ Т.Ю. Андрущенко, Е.В. Аржанных, В.Л. Виноградов и д.р. // Психолого-педагогические исследования, 2017. ТОМ 9. № 2. С. 1-16. URL.:

https://psyjournals.ru/files/88297/psyedu_2017_n2AndrushchenkoArzhanykhVinogradovetal.pdf (дата обращения: 12.04.2025).

8. Анисенков Д.В. Современные теории адаптации к профессиональной деятельности // Вестник БГТУ имени В.Г. Шухова, 2012. №1 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teorii-adaptatsii-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 12.04.2025).

9. Асеев В. Г. Структурные особенности ценностно-мотивационной системы личности / В. Г. Асеев: Проблема деятельности в советской психологии: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду Общества психологов. – М., 1977. – 100 с. – Текст: непосредственный.

10. Ащепков В.Т. Проблемы профессиональной адаптации начинающих преподавателей Высшей школы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и Психология. 2010 №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-professionalnoy-adaptatsii-nachinayuschih-prepodavateley-vysshey-shkoly> (дата обращения: 24.03.2026).

11. Бандура А. Теория социального научения. / А. Бандура. – СПб.: «Евразия», 2000. – 320 с. – Текст: непосредственный.

12. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 271 с.

13. Безюлева Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов / Г. В. Безюлева. — М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный ин-т, 2008. — 316 с. — Текст : непосредственный.

14. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Авторская версия / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с. – Текст: непосредственный.

15. Бочарова Ю.Ю., Коматкова Л.В. Управление адаптацией и профессиональным развитием молодых педагогов общеобразовательной школы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. №2 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-adaptatsiei-i-professionalnym-razvitiem-molodykh-pedagogov-obshchego-obrazovaniya>

razvitiem-molodyh-pedagogov-obscheobrazovatelnoy-shkoly (дата обращения: 14.10.2025).

16. Вассерман Л.И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика / Л.И. Вассерман, В.А. Абабков, Е.А. Трифонова. – СПб.: Речь, 2010. – 192 с.

17. Van den Berghe L. et al. Teachers' Motivation & Psychological Functioning. / L. Van den Berghe et al. – Teaching and Teacher Education, 2018. – Vol. 70. P. – 1-10. – Текст: электронный.

18. Вершловский С. Г. Профессиональная деятельность молодого учителя: (Социал.-пед. аспект) / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина, В. Шадрина и др Т. — М.: Педагогика, 1982. — 145 с. — Текст: непосредственный.

19. Володина Н.В. Адаптация персонала. Российский опыт построения комплексной системы. — М.: Эксмо, 2015.

20. Галимова А.Ш. Шакирова Э.Н. Влияние процесса адаптации на деловую карьеру молодых специалистов // Вестник науки №3 (24) том 3. С. 54 - 57. 2020 г. ISSN 2712-8849 // Электронный ресурс: <https://www.вестник-науки.рф/article/2911> (дата обращения: 14.10.2025).

21. Герасимова Е.К. Цифровизация образования: от теории к практике учебное пособие для вузов / Е.К. Герасимова. – М.: Знание-М, 2022. – 154 с. – Текст: непосредственный.

22. 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 ОБ РАО, 2013. С. 301-306.

23. Гонина О.О., Ильченко С. В. Актуальные аспекты эффективной системы адаптации персонала // бизнес и дизайн ревю. 2018. №3 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-aspekty-effektivnoy-sistemy-adaptatsii-personala> (дата обращения: 14.10.2025).

24. Гутгарц Р.Д. Эволюция подходов к проблеме управления кадрами предприятия/Р.Д. Гутгарц// Менеджмент в России и за рубежом. - 2019 - №5 - С23-26.
25. Данимова А.И. Некоторые проблемы адаптации молодых учителей в процессе их практической деятельности [Текст] / А.Н. Данимова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — Т. 6. №3 (20). — С. 76-78.
26. Дейнеки А.В. Управление персоналом: Учебник/А.В. Дейнеки-М.: Датков и К, 2018. - 292 с.
27. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А. А. Деркач. — Текст: непосредственный // Акмеология. — 2016. — С. 12.
28. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник НН-НУ. 2017. № 5. С. 25-36. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2525> (дата обращения: 14.10.2025). DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
29. Занковский А.Н. Организационная психология / А.Н. Занковский: Учебное пособие для вузов по специальности «Организационная психология». – 2-е изд. – М.: Флинта: МПСИ, 2002. – 648 с. – Текст: непосредственный.
30. Заиченко Н. А. Учительская молодёжь в формате «молодой специалист»: Санкт-Петербург и Россия // Народное образование. 2017. №8 (1464). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitelskaya-molodyozh-v-formate-molodoy-spetsialist-sankt-peterburg-i-rossiya> (дата обращения: 15.11.2025).
31. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд. стер. М.: Академия, 2009. 240 с.
32. Зеер Э.Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография / Э.Ф. Зеер.— Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – 194 с. – Текст: непосредственный.
33. Ильина Н.Ф., Логинова Н.. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов // Вопросы образования.

2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-stanovleniya-psihologo-pedagogicheskoy-kompetentnosti-molodyh-pedagogov> (дата обращения: 10.05.2025).

34. Исаев И.Ф., Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: восхождение к акме // Сибирский педагогический журнал. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-tvorcheskoe-samorazvitie-lichnosti-voshozhdenie-k-akme> (дата обращения: 10.05.2025).

35. Капустина Т. О. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ / Т. О. Капустина. — Текст: непосредственный // АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА. — Красноярск: Редакционно-издательский отд. СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2025. — С. 139-146.

36. Карабанова О.А. Личностные факторы построения профессиональной карьеры в период вхождения во взрослость / О.А. Карабанова, Е.И. Захарова, Ю.А. Старостина — Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. Возрастная и педагогическая психология — 2020. — С. 113-124.

37. Кибанов А.Я. Управление персоналом: учеб. пособ. / А.Я. Кибанов. 6-е изд., стер. Москва: КНОРУС, 2018. — 202 с.

38. Кудрявцев Н. Д. ПОКОЛЕНИЕ Z И ФЕНОМЕН «ПЛАВАЮЩЕЙ ИДЕНТИЧНОСТИ»: ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ / Н. Д. Кудрявцев, Е. К. Ватлецова. — Текст: непосредственный // АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА. — Красноярск: Редакционно-издательский отд. СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2025. — С. 152-157.

39. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высшая школа, 1990. — 117 с.

40. Леонтьев Д. А. Современные вызовы психологии труда: личность в мире неопределённости / Д. А. Леонтьев: Психология труда, – 2020. – с. 11. – Текст: непосредственный.
41. Макаров Е.А. Текучесть персонала в организации. Причины и меры по ее снижению / Е.А. Макаров // Экономика и бизнес: теория и практика – 2023. – С. 43-46.
42. Майер А.А. Управление ДОО: Современные требования: методические рекомендации – Самара: Вектор, 2020. URL: https://mocdo.ggtu.ru/docsdf/Regionlnii_monitoring/metod_recom/Managementofup-to-daterequirements.pdf (Дата обращения: 16.01.2026).
43. Маркова А.К. Психология профессионализма — М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. — 310 с.
44. Мелихов Ю.Е., Малуев П.А. Управление персоналом: портфель надежных технологий: Учебнопрактическое пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К» 2008. — 344 с.
45. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускников педагогического вуза: дис. д-ра пед. наук / А.Г.Мороз.- Киев, 1983.-258с.
46. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с. — Текст: непосредственный.
47. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. — М.: Нестор-История, 2017. — 115 с. — Текст: непосредственный.
48. Маслак К. Синдром эмоционального выгорания. / К. Маслак. – М.: «Академия», 1998. – 288 с. – Текст: непосредственный.
49. Панкратова И.А. Психологические детерминанты формирования успешной личности педагога в условиях современной социореальности // Мир науки. Педагогика и психология. - 2023. - №5. - С. 1–16.
50. Панченко Л. Л. Профессиональная деятельность молодого учителя: (Социал.-пед. аспект) / Л. Л. Панченко. — Владивосток: Мор. гос. Ун-т, 2006. — 35 с. — Текст: непосредственный.

51. Петров В.Н. Роль трудовой адаптации в профессиональном становлении молодых специалистов. Северный Кавказ в новом технологическом укладе: Материалы по итогам работы дискуссионных площадок Международного форума, проводимых для аспирантов, магистрантов и студентов/ В.Н. Петров. – Пятигорск, 2017. – 280 с. –Текст: непосредственный.

52. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. – 2-е изд доп. – М.: Медицина, 1970. – 264 с. – Текст: непосредственный.

53. Попкова Н. А. От поколения Z к поколению Альфа: особенности мировоззрения и обучения / Н. А. Попкова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 20 (571). – С. 760-761. – URL: <https://moluch.ru/archive/571/125117>.

54. Прохорова И.К. Актуальные проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / И. К. Прохорова // Научно-педагогическое обозрение. — 2019. — № 1(23). — С. 130-138. (дата обращения: 18.03.2025).

55. Психология общения в профессиональной деятельности: практикум: учебное пособие / сост. Е.В. Харчевникова. – Хабаровск: ДВГУПС, 2023. – 139 с. – Текст: непосредственный.

56. Посохова А.В. Психология личностного и профессионального роста: учебное пособие / А.В. Посохова. – Москва: РТУ МИРЭА, 2024. – 86 с. – Текст: непосредственный

57. Пугачев В.П. Руководство персоналом: учебник. М.: АспектПресс, 2006. 416 с, с. 77

58. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст] / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. - М.: Наука, 2002. - Т.23. - № 3. - С. 85-95.

59. Richard M. I. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis / M. I. Richard. — Текст: непосредственный // American Educational Research Journal. — 2001. — С. 499-534.

60. Сапрыгина Ю. Почему учителя увольняются из школы? / Сапрыгина Юлия. — Текст: электронный // Парламентская газета: [сайт]. — URL: <https://www.pnp.ru/social/pochemu-uchitelya-uvolnyayutsya-iz-shkoly.html> (дата обращения: 15.01.2025).

61. Садовникова Н. О. Психология профессионального кризиса личности / Н. О. Садовникова. — Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та. — Екатеринбург: Нестор-История, 2021. — 151 с. — Текст: непосредственный.

62. Самоукина Н.В. Адаптация персонала: проблемы и возможности. Журнал «Управление развитием персонала». № 1 (61), 2020г. URL: <https://samoukina.com/public/articles/adaptatsiya-personala-problemy-i-vozmozhnosti> (дата обращения 04.09.2025).

63. Самоукина Н.В. Настольная книга менеджера по персоналу. Глава Ростов-на-Дону, Феникс, 2015.

64. Сибагатуллина А.Р., Степанова Г.А. Адаптация молодых учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде // Вестник Минского университета. 2022. №4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-molodyh-uchiteley-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-innovatsionnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 16.06.2025).

65. Симанина Е.Д. Факторы адаптации персонала // Научный журнал. 2018. №6 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-adaptatsii-personala> (дата обращения: 08.12.2025)

66. Соловова Н.В. Управление человеческими ресурсами: учеб. пособие /Н.В. Соловова и др. Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. — 138 с.

67. Сластенин В.А., Исаев Н.Ф., Шиянов Е.Н. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

68. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995. — С. 250.
69. Смирнова А.В., Кочеткова Р.М., Коротина Е.В. Адаптация персонала: её формы и виды. Особенности адаптации молодых специалистов // Вестник УлГТУ. 2017. №4 (80). (дата обращения: 10.09.2022).
70. Текутьева М.А., Быков С.А. Мониторинг профессиональной адаптации молодого педагога в общеобразовательном учреждении // Наука в современном информационном обществе: Материалы XVIII международной научно-практической конференции, North Charleston, USA, 04-05 марта 2019 года. Том 2. — North Charleston, USA: LuluPress, Inc., 2019. — С. 12-15. — EDN YZZQLR.
71. Трубникова Н.И., Маликова, Е.В., Манузина, Е.Б. Эмоциональный интеллект как профессионально важное качество выпускников педагогического вуза // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. - 2020. - №3. - С. 67-71.
72. Третьяков П.И. Адаптивное управление педагогическими системами: учебное пособие / П. И. Третьяков. Москва: Академия, 2010. 368 с.
73. Huber M and Haupt C Teacher emotions and emotional exhaustion among regularly and non-regularly trained novice teachers: self-perceptions and external evaluations. / M and Haupt C Huber. — Текст: электронный // Frontiers:[сайт]. (дата обращения: 15.01.2025).
74. Херцберг Ф. Мотивация к работе. / Ф. Херцберг. — М.: «Вершина», 2007. — 240 с. — Текст: непосредственный.
75. Черникова Е.Г. Адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов общеобразовательных организаций (по материалам общероссийского социологического исследования) / Е.Г. Черникова, Т.Г. Пташков, А.В. Руденко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — №7. — С. 114-122.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Анкета для молодого педагога

«Трудности профессиональной адаптации на начальном этапе педагогической деятельности»

Уважаемый коллега!

Цель данного анкетирования – выявление реальных трудностей, с которыми Вы сталкиваетесь в процессе профессиональной адаптации, а также определение направлений для методической и психологической поддержки молодых педагогов МАОУ Лицей №12.

Анкета анонимна. Результаты будут использованы только в обобщённом виде для совершенствования системы работы с молодыми специалистами.

Пожалуйста, внимательно прочитайте каждый вопрос и выберите вариант ответа, наиболее точно отражающий Ваше мнение. Заполнение анкеты займёт не более 10–12 минут.

Заранее благодарим за искренность и сотрудничество!

Часть 1. Общие сведения.

Отметьте, пожалуйста, подходящий вариант

Ваш возраст:

- До 25 лет;
- 25-30 лет;
- 31-35 лет.

Педагогический стаж работы в школе (общий):

- До 1 года;
- 1-3 года;
- 3-5 лет.

Часть 2. Трудности профессиональной адаптации.

Инструкция: для каждого утверждения оцените, насколько характерна для Вас данная трудность в настоящее время. Используйте шкалу от 1 до 5, где:

1 – совсем не характерно;

2 – скорее не характерно;

3 – отчасти характерно;

4 – скорее характерно;

5 – очень характерно.

Поставьте галочку в колонке соответствующего балла.

Таблица 11 – Анкета «Трудности профессиональной адаптации на начальном этапе педагогической деятельности»

Блок А. Организация учебного процесса и управление классом:						
№	Утверждение	1	2	3	4	5
1.	Мне трудно удерживать внимание всего класса во время урока					
2.	Я испытываю сложности с поддержанием дисциплины на уроке					
3.	Многие ученики в моих классах имеют низкую учебную мотивацию, и я не знаю, как её повысить					
4.	Я затрудняюсь в выборе эффективных приёмов работы с «трудными» учениками					
Блок Б. Планирование и самоорганизация:						
№	Утверждение	1	2	3	4	5
5.	Подготовка к урокам отнимает у меня значительно больше времени, чем я планирую					
6.	Мне трудно распределять рабочее время между подготовкой к урокам, проверкой тетрадей, отчётностью и другими задачами					
7.	Объём документации является для меня чрезмерным					
8.	Я часто задерживаюсь на работе из-за нехватки времени в течение дня					
Блок В. Взаимодействие с родителями:						
№	Утверждение	1	2	3	4	5
9.	Я испытываю тревогу и неуверенность перед встречами с родителями					
10.	Мне трудно находить правильные слова в разговоре с требовательными или конфликтными родителями					
11.	Я боюсь жалоб родителей на меня					

12.	Я не всегда знаю, как правильно информировать родителей об обучении ученика, не вызывая негативной реакции					
Блок Г. Применение педагогических технологий и методическая компетентность:						
№	Утверждение	1	2	3	4	5
13.	Мне трудно применять активные методы обучения из-за нехватки практического опыта					
14.	Я знаю современные педагогические технологии скорее в теории, чем на практике					
15.	Я не всегда правильно выбираю формы контроля знаний, адекватные возрасту и уровню подготовки учащихся					
Блок Д. Взаимоотношения с коллегами и наставником:						
№	Утверждение	1	2	3	4	5
16.	Мне неловко обращаться за помощью к более опытным коллегам, я боюсь показаться некомпетентным					
17.	У меня нет человека в коллективе, к которому я могу прийти с любым профессиональным вопросом без страха осуждения					
18.	Мне не хватает конструктивной обратной связи от наставника или администрации (я не понимаю, что делаю хорошо, а что – плохо)					
19.	Я чувствую себя «одиноким» в педагогическом коллективе, несмотря на формальное общение					

Часть 3. Заключительный вопрос.

20. Какие ещё трудности профессиональной адаптации, НЕ указанные выше, являются для Вас наиболее значимыми? (напишите, пожалуйста, кратко):

Благодарим Вас за искренние ответы и участие в исследовании! Ваше мнение поможет сделать процесс адаптации более комфортным и эффективным.

Полуструктурированное интервью с педагогами-наставниками

Уважаемый коллега!

Интервью проводится для выявления реального состояния системы наставничества

и типичных трудностей в адаптации молодых педагогов.

Конфиденциальность гарантируется. Продолжительность - 15 минут.

Часть 1. Общие сведения

Таблица 12 – Общие сведения для интервью с педагогами-наставниками

Параметр	Ответ
Общий педагогический стаж:	
Стаж наставнической деятельности:	
Количество молодых педагогов под наставничеством за последние 5 лет	

Часть 2. Основные вопросы

2.1. Что Вы видите главным профессиональным дефицитом современных молодых педагогов? В чём проявляется разрыв между их вузовской подготовкой и реальной школой?

2.2. Как Вы оцениваете собственную роль наставника: достаточно ли у Вас времени для системного сопровождения? Какие барьеры мешают?

2.3. Как происходит закрепление наставнических пар? Учитывается ли психологическая совместимость?

2.4. Сталкивались ли Вы с профессиональным выгоранием в роли наставника? Если да, то как это проявляется?

2.5. Какая поддержка от администрации и Вас, как наставника, помогла бы молодым педагогам работать эффективнее?

(один главный ответ)

Благодарим за сотрудничество!

Методика «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева

Инструкция: Уважаемые коллеги! Пожалуйста, прочтите каждое из предложенных утверждений и оцените, насколько оно верно для Вас. В бланке ответов обведите буквенное обозначение выбранного Вами ответа.

1. То, чем я занимаюсь на работе, меня интересует.

- а) да
- в) отчасти
- с) нет

2. За последние годы я добился успехов в своей профессии.

- а) да
- в) отчасти
- с) нет

3. У меня сложились хорошие отношения с членами нашего коллектива.

- а) да
- в) не со всеми
- с) нет

4. Удовлетворение, получаемое от работы, важнее, чем высокий заработок.

- а) да
- в) не всегда
- с) нет

5. Занимаемое мной служебное положение не соответствует моим способностям.

- а) да
- в) отчасти
- с) нет

6. В работе меня прежде всего привлекает возможность узнавать что-то новое.

- а) да

в) время от времени

с) нет

7. С каждым годом я ощущаю, как растут мои профессиональные знания.

а) да

в) отчасти

с) нет

8. Люди, с которыми я работаю, уважают меня.

а) да

в) что-то среднее

с) нет

9. В жизни часто бывают ситуации, когда не удастся выполнить всю возложенную на вас работу.

а) да

в) среднее

с) нет

10. В последнее время руководство не раз выражало удовлетворение по поводу моей работы.

а) да

в) редко

с) нет

11. Работу, которую я выполняю, не может выполнить человек с более низкой квалификацией.

а) да

в) среднее

с) нет

12. Процесс работы доставляет мне удовольствие.

а) да

в) время от времени

с) нет

13. Меня не устраивает организация труда в нашем коллективе.

- а) да
- в) не совсем
- с) нет

14. У меня часто бывают разногласия с товарищами по работе.

- а) да
- в) иногда
- с) нет

15. Меня редко поощряют за работу.

- а) да
- в) иногда
- с) нет

16. Даже если бы мне предложили более высокий заработок, я бы не сменил место работы.

- а) да
- в) может быть
- с) нет

17. Мой непосредственный руководитель часто не понимает или не хочет понять меня.

- а) да
- в) иногда
- с) нет

18. В нашем коллективе созданы благоприятные условия для труда.

- а) да
- в) не совсем
- с) нет.

Сценарий занятия №4 блока 2 «Практические навыки» программы

«Моя школа - моя поддержка»

«Диалог с родителями: от страха к партнерству»

Цель: сформировать у молодых педагогов базовые навыки конструктивной коммуникации с родителями обучающихся, снизить уровень тревожности перед взаимодействием с родительской общественностью.

Задачи:

1. Проанализировать типичные трудности в общении с родителями;
2. Познакомить с алгоритмом подготовки и проведения родительского собрания.
3. Отработать в ролевой игре сложные коммуникативные ситуации;
4. Предоставить готовые речевые модули;
5. Провести рефлексию и зафиксировать личные «зоны роста».

Ход занятия:

1. Вводная часть.

Ведущий: «По данным нашего анкетирования, 75% молодых педагогов испытывают тревогу перед взаимодействием с родителями. Сегодня мы не будем говорить о том, "как правильно" в теории. Мы будем отрабатывать конкретные фразы и алгоритмы, которые можно использовать уже завтра».

Упражнение «Мои страхи».

Каждый участник записывает на стикере одну ситуацию общения с родителями, которая вызывает у него наибольший страх. Стикеры собираются на флипчарте в «облако страхов». Ведущий комментирует: большинство страхов типичны и имеют готовые алгоритмы решения.

2. Основная часть.

Мини-лекция «Анатомия родительского собрания».

Ведущий выдаёт памятку и последовательно разбирает все этапы собрания.

Ролевая игра «Сложный разговор»

Участники делятся на пары: «педагог» и «родитель». Каждая пара получает карточку с ситуацией:

Ситуация 1. Агрессивный родитель

Ученик получил «2» на контрольной. Родитель приходит на собрание и в повышенном тоне заявляет: «Вы не умеете преподавать! Мой ребёнок всё знал, это вы его завалили!»

Ситуация 2. «Родитель-адвокат»

Родитель постоянно оправдывает своего ребёнка: «Он не сделал домашнее задание, потому что устал», «Он сломал стул, потому что ему было неудобно».

Ситуация 3. Жалоба

Родитель пишет в чат класса: «Учитель по предмету некомпетентный, дети ничего не понимают. Давайте писать жалобу директору».

Алгоритм отработки (каждая пара):

1. «Родитель» зачитывает карточку и начинает диалог;
2. «Педагог» реагирует, используя «фразы-помощники» из памятки;
3. Обсуждение в паре: что получилось, что нет;
4. Смена ролей.

После серии - общий разбор: ведущий выписывает на флипчарт удачные фразы, которые использовали участники, и «красные линии» (чего не стоит говорить).

Блок «Фразы-помощники и фразы-табу».

Ведущий выдаёт раздаточный материал. Участники читают вслух по очереди.

Фразы-помощники:

«Я понимаю ваше беспокойство...»

«Давайте посмотрим на ситуацию с другой стороны...»

«Наша общая цель - помочь ребёнку...»

«У меня есть предложение... Что вы думаете?»

«Спасибо, что сказали мне об этом напрямую».

Фразы-табу (недопустимые):

«Ваш ребёнок меня достал...»

«Вы ничего не понимаете в образовании...»

«Это не моя проблема...»

«Все дети как дети, а ваш...»

«Я тут главный, делайте, что говорю».

Заключительная часть

Рефлексия «Полезный опыт».

Каждый участник по кругу заканчивает две фразы:

1. «Сегодня я понял(а), что в общении с родителями самое важное — это...»

2. «Одну фразу из сегодняшнего занятия я точно использую в ближайшее время...»

Данный модуль разработан на основе результатов констатирующего эксперимента, где 75% молодых педагогов указали трудности во взаимодействии с родителями как одну из ведущих проблем профессиональной адаптации (см. Таблицу 5, параграф 2.2).

Эффективность модуля подтверждается общим ростом удовлетворенности трудом в экспериментальной группе.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни для оценки эффективности программы

Пояснительная записка: для проверки статистической значимости различий между экспериментальной (ЭГ, $n = 9$) и контрольной (КГ, $n = 11$) группами по уровню удовлетворённости трудом использовался непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Диагностика проводилась дважды:

- Первичный срез — октябрь 2025 г. (до начала программы «Моя школа – моя поддержка»).
- Вторичный срез — апрель 2026 г. (по завершении программы).

В диагностике приняли участие 20 молодых педагогов МАОУ Лицей №12, впоследствии разделённых на:

- Экспериментальную группу (ЭГ) - 9 человек, участники программы;
- Контрольную группу (КГ) - 11 человек, не участвовавших в программе.

Измеряемый показатель - интегральный балл удовлетворенности трудом (среднее арифметическое по всем вопросам методики, переведённое в 5-балльную шкалу). Диапазон: от 1,7 (крайне низкая удовлетворенность) до 5,0 (максимальная).

Таблица 12 - Индивидуальные показатели удовлетворенности трудом в экспериментальной группе

Код участника	Первичный срез (до программы), балл	Вторичный срез (после программы), балл	Прирост
ЭГ – 1	3,1	4,1	+1,0
ЭГ – 2	3,2	4,3	+1,1
ЭГ – 3	3,0	3,9	+0,9
ЭГ – 4	3,3	4,2	+0,9
ЭГ – 5	3,1	4,0	+0,9
ЭГ – 6	2,9	4,4	+1,5
ЭГ – 7	3,0	3,8	+0,8

ЭГ – 8	3,2	4,1	+0,9
ЭГ – 9	3,0	4,2	+1,2
Среднее по группе:	3,09	4,11	+1,02

Таблица 13 - Индивидуальные показатели удовлетворенности трудом в контрольной группе

Код участника	Первичный срез (до программы), балл	Вторичный срез (после программы), балл	Прирост
КГ – 1	3,2	3,2	0,0
КГ – 2	3,1	3,1	0,0
КГ – 3	3,4	3,5	+0,1
КГ – 4	3,0	3,0	0,0
КГ – 5	3,3	3,3	0,0
КГ – 6	3,0	2,9	-0,1
КГ – 7	3,3	3,4	+0,1
КГ – 8	3,2	3,2	0,0
КГ – 9	3,5	3,6	+0,1
КГ – 10	3,1	3,1	0,0
КГ – 11	3,0	3,0	0,0
Среднее по группе:	3,19	3,21	+0,02

Таблица 14 - Ранжирование объединенной выборки

Балл	Группа	Ранг
2,9	КГ	1
3,0	КГ	2,5
3,0	КГ	2,5
3,1	КГ	4,5
3,1	КГ	4,5
3,2	КГ	6,5
3,2	КГ	6,5
3,3	КГ	8

3,4	КГ	9
3,5	КГ	10
3,6	КГ	11
3,8	ЭГ	12
3,9	ЭГ	13
4	ЭГ	14
4,1	ЭГ	15,5
4,1	ЭГ	15,5
4,2	ЭГ	17,5
4,2	ЭГ	17,5
4,3	ЭГ	19
4,4	ЭГ	20

Суммы рангов экспериментальной группы:

$$12+13+14+15,5+17,5+19+20 = 144$$

Сумма рангов контрольной группы:

$$1+2,5+2,5+4,5+4,5+6,5+6,5+8+9+10+11=66$$

Таблица 15 - Визуализация итоговых данных

Группа	До программы	После программы	Динамика
ЭГ – 9 человек	3,09	4,11	+1,02
КГ – 11 человек	3,19	3,21	+0,02

Содержание справочника-ориентира для молодых педагогов «Пед-старт»

КАК ЭТО РАБОТАЕТ? ИНСТРУКЦИЯ ПО ПРИМЕНЕНИЮ.

ЧАСТЬ I. ВАШ ПЕРВЫЙ МЕСЯЦ В ШКОЛЕ.

- 1.1. Кого знать в лицо: карта выживания.
- 1.2. Первое «Здравствуйте» в незнакомом классе.
- 1.3. Как просить о помощи, чтобы не сочли за слабость?
- 1.4. Отношения с коллегами: как работать в гармонии?

ЧАСТЬ II. УРОК. ДИСЦИПЛИНА. ТИШИНА.

- 2.1. Три невербальных приёма для тишины.
- 2.2. Фразы-мотиваторы вместо угроз. Что использовать, когда знаешь только «А голову ты дома не забыл?».

- 2.3. Инструкция «Если урок провалился?»
- 2.4. Электронный журнал: как не утонуть в оценках.

ЧАСТЬ III. РОДИТЕЛИ — НЕ ВРАГИ.

- 3.1. Звонок родителю: как подойти с хорошей новостью?
- 3.2 Трудный звонок: проблема с поведением или учёбой.
- 3.3 Родительское собрание за 30 минут.
- 3.4 Агрессия от родителя: алгоритм ответа.
- 3.5. Цифровой этикет: как общаться с родителями в мессенджерах, чтобы не сойти с ума?

ЧАСТЬ IV. ОСОБЫЕ ДЕТИ БЕЗ ПАНИКИ.

- 4.1. Ребёнок с ОВЗ: первые шаги.
- 4.2 Дети-мигранты: язык жестов и простые схемы.
- 4.3. Одарённый и немотивированный в одном классе.

ЧАСТЬ V. КЛАССНОЕ РУКОВОДСТВО.

- 5.1. Первый день: чек-лист классного руководителя.
- 5.2. Игры на сплочение: как превратить класс в команду?
- 5.3. Конфликт в классе: Ваша роль.
- 5.4. Документация классного руководителя: как не утонуть в бумагах.

ЧАСТЬ VI. ВЫ - ГЛАВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ.

- 6.1. Тревога перед уроком: как не транслировать её на класс.
- 6.2. Эмоциональное выгорание: как заметить до того, как взорвались?
- 6.3. Личные границы: как не работать за троих и говорить «нет».
- 6.4. Планирование и контроль (метод 1-3-5 + тетрадь проделанной работы).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.