



МОЛОДЫЕ ПЕДАГОГИ МЕЖДУ «СЦИЛЛОЙ» И «ХАРИБДОЙ»: О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТАХ В СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ РАКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Елена Викторовна Прямикова¹
Елена Владимировна Шалагина²
Ольга Николаевна Шихова³

^{1, 2, 3} Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Россия,
¹ pryamikova@yandex.ru,
ORCID 0000-0002-6783-008X
² elshal96@gmail.com,
ORCID 0009-0001-5140-705X
³ krutikol@mail.ru,
ORCID 0000-0003-4398-062X

Для цитирования: Прямикова Е. В., Шалагина Е. В., Шихова О. Н. Молодые педагоги между «Сциллой» и «Харибдой»: о профессиональных дефицитах в социологическом ракурсе (на примере Свердловской области) // Социологическая наука и социальная практика. 2023. Т. 11, № 4. С. 248–272. DOI 10.19181/snsp.2023.11.4.11. EDN RИHJIY.

Аннотация. Тема профессиональных дефицитов педагогов сегодня становится крайне распространённой. Нехватка педагогических кадров не только в малых, но и в больших городах приводит к тому, что заполнять пустующие места приходится специалистами разного уровня и качества образования. При этом проблема состоит не только в том, чтобы найти педагога, но и удержать его на рабочем месте. Одним из способов разрешения данной ситуации является система наставничества, которая снимает психологическую напряжённость ситуации, но не решает её полностью в силу системных сбоев школьного образования в целом.

С целью определения факторов, обуславливающих профессиональные дефициты молодых педагогов, в 2021–2022 гг. было проведено социологическое исследование. Эмпирическую базу анализа составили данные опроса молодых учителей Свердловской области (n = 918), а также материалы фокус-групп, организованных с учителями-стажистами и молодыми педагогами.

Анализ результатов исследования выявил, что компетентностная дефицитарность молодых учителей носит адаптационный характер при переходе от вузовской

подготовки к работе в школе. Установлен типичный набор профессиональных дефицитов: сложности в заполнении обязательной образовательной документации, тематическом планировании урока; наличие высоких амбиций и отсутствие навыков конструктивной оценки реальной ситуации; неудачи в организации дисциплины на уроке; слабая теоретическая и практическая подготовленность в области коммуникации с детьми и реализации специальных образовательных технологий; трудности в работе с отдельными категориями учащихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Профессиональные дефициты выступают причиной неуспешной адаптации молодых специалистов, обуславливают её болезненный характер и высокую вероятность отказа от профессии.

Выявлены основные факторы, обостряющие проблему дефицитов: сокращение периода адаптации молодых учителей к работе в школе; усиление контрольно-оценочной деятельности со стороны разных инстанций по поводу деятельности педагога; высокие требования к профессионализму молодёжи уже в первые годы работы в школе; увеличение рабочей нагрузки разного содержания.

Ключевые слова: профессиональные дефициты, молодой педагог, закрепление в профессии, адаптация, школьная среда, вузовская подготовка, системные противоречия, социальные изменения

Благодарности: статья подготовлена в рамках научного проекта «Современное наставничество: способы профессиональной поддержки молодых учителей в общеобразовательных школах Свердловской области» 2021–2022 гг. коллективом кафедры философии, социологии и культурологии Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) по заказу Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников «Учитель будущего» УрГПУ г. Екатеринбурга. Авторы выражают благодарность И. В. Шапко – кандидату философских наук, доценту кафедры философии, социологии и культурологии за помощь в обработке данных исследования.

Введение

Научная дискуссия о профессиональной готовности молодого учителя к педагогической деятельности в открытом и меняющемся образовательном пространстве предполагает не только изучение теоретических и практических аспектов перехода от вузовской подготовки к реальным требованиям школы, но и анализ противоречий института образования, в частности – реализации системно-деятельностного подхода в обучении.

При всей очевидности проблем, возникающих в период адаптации начинающих педагогов к образовательной организации: разноликий контингент обучающихся, сложности в учебно-методической работе, организации и проведении уроков, во взаимодействии с родителями, актуальным остаётся выявление социальных и личностных факторов массового ухода молодых учителей из школы в первые годы работы (первые

3–5 лет)¹. Такая ситуация имеет противоречивый, и даже парадоксальный характер уже потому, что в образовательную организацию преимущественно идут молодые люди, осознающие высокую ценность миссии педагогической профессии².

Большинство исследователей основную причину видят в недостатках вузовской подготовки будущих учителей, проявляющихся в их компетентностной дефицитарности на местах. Студенческая практика в данном случае мало показательна, потому что дефициты в таком случае рассматриваются как что-то неизбежное и временное в силу незавершённости образования. На наш взгляд, особую значимость имеет то, как функционирует школьное образовательное пространство в контексте современных вызовов: личностно-ориентированного обучения, субъект-субъектного подхода к взаимодействию педагога и ученика, реализации методологии системно-деятельностного обучения, непрерывного развития личности и профессионализма учителя. Важно и то, как принимает школа бывшего студента уже в новом качестве, помогает ли ему занять устойчивое профессиональное место в педагогическом сообществе.

Высокий темп социокультурных изменений накладывает свой отпечаток на процессы профессионального становления и развития в педагогическом профиле, а усиливающийся контроль над деятельностью современного педагога обостряет напряжённость в школьной среде. Начинающий специалист оказывается в ситуации «между Сциллой и Харибдой», то есть между необходимостью нести просветительскую и воспитательную миссию с опорой на современные образовательные технологии и обязанностью выполнять функции наёмного работника, подвергающегося контрольно-оценочным процедурам, разработанным как самой системой образования, так и формирующимся извне (например, со стороны родительского сообщества, СМИ, массового сознания).

Профессиональные дефициты молодых учителей, таким образом, порождаются не только качеством вузовской подготовки, но и свиде-

¹ Так, согласно данным, представленным в итоговом докладе о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года, за последние пять лет доля учителей со стажем до двух лет немного увеличилась, а со стажем от двух до пяти лет – сократилась. См.: Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Кн. 1 / Под научн. ред. В. А. Мау, Я. И. Кузьминова. М. : Дело; РАНХиГС, 2013. 430 с. URL: <http://2020strategy.ru/2020> (дата обращения: 10.08.2023).

² См.: Отчёт по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS–2018 (Teaching and Learning International Survey). Ч. 1. М. : Рособрназор, 2019. 42 с. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/Национальный%20отчет%20TALIS-2018.pdf> (дата обращения: 15.08.2023); TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey // OECD : [сайт]. URL: <https://www.oecd.org/education/talis/> (дата обращения: 15.08.2023).

тельствуют о социокультурных противоречиях, методических сдвигах в школьном образовании.

В статье анализируется ряд противоречий в школьном образовании, выявляются факторы дезадаптации молодых специалистов, имплицитно провоцирующих их профессиональные дефициты.

Эмпирическая база и методы исследования

Объектом проведённого исследования выступали молодые педагогические работники (со стажем работы до 5 лет) и «стажисты»-наставники. В качестве предмета было обозначено определение профессиональных дефицитов молодых учителей и факторов их обуславливающих.

Сложность и сензитивность рассматриваемой проблемы, а также разноплановость поставленных задач обусловили решение исследовательской группы использовать две взаимодополняющие стратегии исследования: количественную и качественную.

Эмпирическую базу исследования составили данные онлайн опроса молодых учителей Свердловской области (n=918), двух фокус-групп, проведённых с учителями-стажистами и двух – с начинающими педагогами (всего 22 информанта).

На основании имеющихся статистических данных дадим группе молодых педагогов краткую характеристику¹.

На сентябрь 2020 г. (более поздняя информация пока отсутствует) в Свердловской области насчитывалось 35 860 педагогических работников, средний возраст педагогического состава – 44,5 лет.

Распределение по возрастным группам было следующим (см. рис. 1).

Из этих данных следует, что две группы – учителя до 35 лет и учителя старше 55 лет (именно такое деление на группы предлагают, например, исследователи Высшей школы экономики²) – примерно в равных долях (около 25% каждая) представлены в структуре педагогических работников Свердловской области. Такое соотношение не слишком сильно отличается от общероссийских показателей: по данным Высшей школы экономики доля молодых учителей (до 35 лет) составляет 23%, а «стажистов» (старше 55 лет) – 26% от общего числа педагогических работников.

¹ Источник статистических показателей по педагогическим работникам Свердловской области: Сведения об общеобразовательных организациях Свердловской области на начало 2020–2021 учебного года (по отчёту № ОО-1 суммарно по городской и сельской местности по организациям государственной и частной собственности данные на 20.09.2020) // Министерство образования и молодёжной политики Свердловской области : [сайт]. 20.09.2020. URL: <https://minobraz.egov66.ru/site/section?id=800> (дата обращения: 28.05.2023).

² См.: Образование в цифрах: 2020: краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг, О. К. Озерова, Е. В. Саутина, Н. Б. Шугаль; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2020. 120 с.

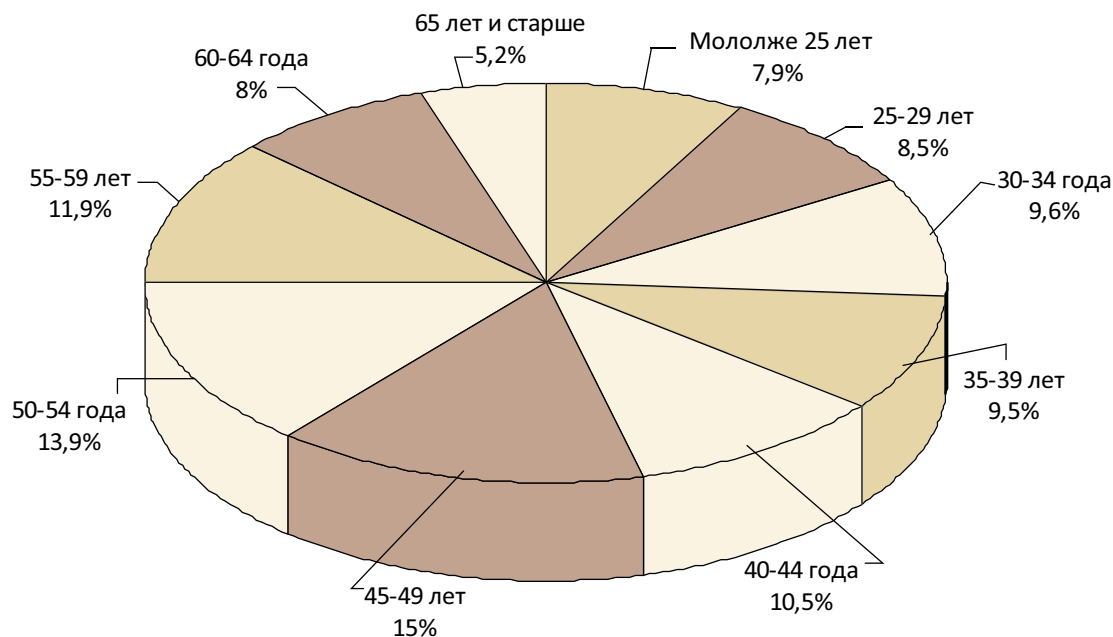


Рис. 1. Распределение педагогических работников Свердловской области по возрасту, 2020 г., %

Для выполнения задач исследования был важен не только возраст, но и стаж работы, хотя очевидно, что эти два показателя коррелируют между собой. Распределение учителей Свердловской области по этому показателю выглядит следующим образом (см. рис. 2).

Таким образом, доля тех учителей, которые составляют объект исследования, в общем составе педагогических работников Свердловской области (стаж работы до 5 лет) – 20% (иными словами, генеральная совокупность равна 7140 человек) по состоянию на 2020 год. Совокупность опрошенных составила на выходе после ремонта выборки 918 человек (13% генеральной совокупности), что обеспечивает репрезентативность полученных эмпирических данных. Отбор респондентов, как и информантов для фокус-групп, производился на информационной базе Центра непрерывного профессионального мастерства педагогических работников Свердловской области «Учитель будущего». Учителям в личный кабинет направлялась информация о размещенной на платформе Google анкете, которую предлагалось заполнить. Распределение респондентов в сформированной таким способом выборочной совокупности по параметрам стажа, возраста, пола, семейного положения, наличия детей и типа поселения совпадает с соответствующим в генеральной совокупности.

В работе фокус-групп учителей-стажистов приняли участие 14 специалистов; в работе групп молодых учителей – 8 специалистов из ряда городов. Учитывался тип поселения и распределение по территориальным округам области.

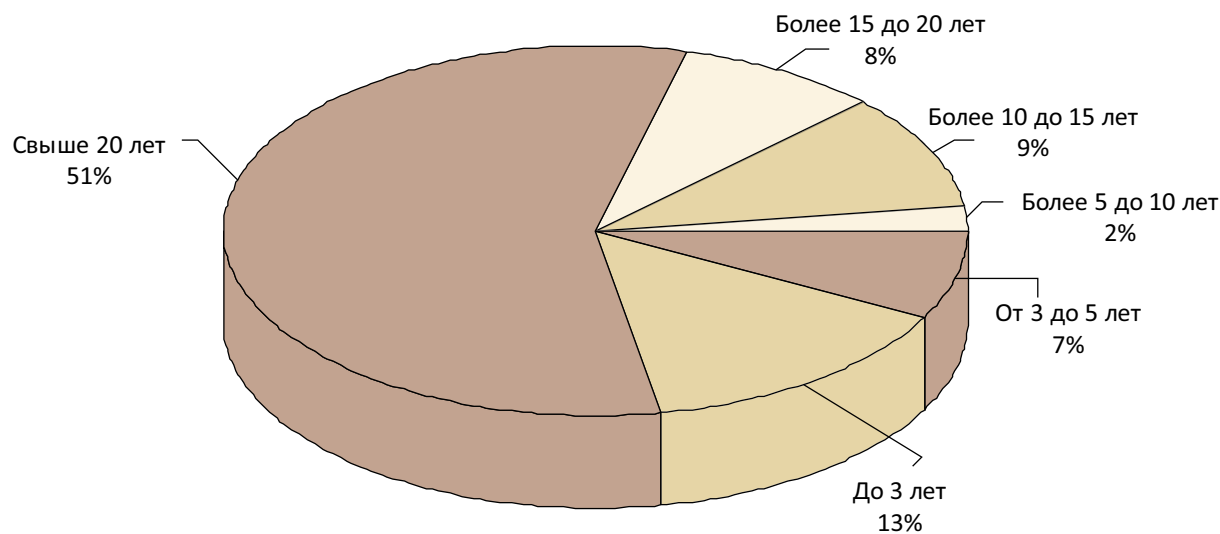


Рис. 2. Распределение педагогических работников Свердловской области по стажу работы, 2020 г., %

Основными показателями для изучения факторов профессиональных дефицитов молодых учителей выступили: готовность участвовать в разработке подходов к созданию контента обучения; владение и реализация различных методик преподавания, характер участия в формировании образовательной среды (взаимодействие с администрацией, родителями и детьми). Исследовательский проект также был нацелен на поиск связи дефицитарных зон с объективными и субъективными факторами: социально-демографические характеристики профессиональной группы, стаж «пребывания» в профессии, референтная среда, престиж профессии, мотивация деятельности, ценностные ориентации, самооценка и т. д. Иными словами, разработчики программы исследования исходили из убеждения в том, что профессиональные дефициты связаны с уровнем социального и профессионального самочувствия молодых педагогов; из того, что формирование их профессиональных перспектив зависит от целого ряда влияющих факторов и составляющих элементов, что создаёт своеобразные сложности в изучении предмета исследования.

Учитывалась и практическая значимость исследования, заключающаяся в выявлении и анализе возникающих проблем на этапе адаптации молодых специалистов к работе в школе для более глубокого понимания как настроения самих молодых педагогов, так и отношения к их работе со стороны старших коллег.

Подходы к изучению профессиональных дефицитов молодых учителей

Проблематика готовности к профессиональной деятельности учителя наиболее полно разработана в психолого-педагогической литературе и строится на основе деятельностного подхода. Профессиональные дефициты толкуются исследователями как затруднения педагога в понимании, осознании и применении отдельных профессиональных единиц (теории, технологии, методики и пр.) [1; 2; 3]. Основанием для разработки критериев оценки профессиональных дефицитов является профессиональный стандарт педагога № 544 н, утверждённый Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации 18 октября 2013 г (с изменениями от 05.08.2016 г.), реализуемый с 1 января 2017 г. Отметим, что значительная часть видов педагогической деятельности, которые раньше фиксировались в Положении о стимулирующих выплатах и дополнительно поощрялись, теперь является обязательной для педагогов [4, с. 18]. В результате расширился спектр работы с разными категориями детей, усилились требования в области информационно-коммуникативной компетентности и, как следствие, оценка деятельности педагога обрела более нормативный характер.

В рамках ситуационно-средового подхода профессиональные дефициты типологизируются в зависимости от ситуаций неопределённости в работе молодого педагога. В данном направлении недостаточность развития профессиональных компетенций обосновывается изменчивостью образовательной среды, конфликтностью при взаимодействии «учитель – ученик – родитель», противоречивостью между имеющимися личностными качествами учителя и усложняющимися требованиями среды [5, с. 225]. В рамках данного подхода подчёркивается, что профессиональные затруднения молодого педагога носят естественный характер и зависят от особенностей протекания адаптационных процессов на конкретном месте работы [3, с. 13]. Доказано, что на первой стадии вхождения в профессию (первые 1–2 года) начинающие педагоги в большей мере ориентируются на внешние признаки: правила, образцы, рекомендации. Это объясняется небольшим опытом, страхом потерпеть неудачу, совершить ошибку. На второй стадии (следующие 2–5 лет) молодые специалисты испытывают трудности при разграничении важных учебно-воспитательных характеристик от второстепенных, стремятся выделить компоненты реальной педагогической ситуации и подвергнуть их педагогическому и психологическому анализу. На третьей стадии (по прошествии 5–10 лет) активного погружения в профессию учителя оказываются способными самостоятельно планировать как свою деятельность, так и деятельность

обучающихся, а главное – у них развивается умение справляться с неординарными ситуациями, возникающими на практике [6, с. 132].

Отметим, что в современном меняющемся мире трудности в педагогической деятельности могут проявляться у учителей вне зависимости от возраста, опыта и квалификационной категории. Однако среди молодых специалистов эта проблема приобретает болезненный характер, ведь актуализируется проблема трудностей закрепления в профессии. Существующие подходы к изучению профессиональных дефицитов молодых учителей, на наш взгляд, не позволяют в должной мере выявить особенности проблемы, остающейся «за кадром».

Обращение к социологическому подходу обусловлено возможностями изучения латентных факторов, а также объективно-субъективной составляющей «укоренения» молодёжи в профессии.

В работах последних лет по данной теме отмечается, что истоки трудностей, с которыми сталкиваются молодые учителя, находятся в их профессиональной подготовке (см., напр. [7, с. 102]). М. Пинская, А. Пономарёв, С. Косарецкий предлагают осуществлять педагогическую подготовку непосредственно в школе. Среди нововведений – учебные курсы, интегрированные в школьную практику. Однако по данному направлению не представлен анализ того, насколько сама школа готова к таким вариантам обучения потенциальных учителей.

В рамках Всероссийского онлайн-тестирования педагогической грамотности учителей были выявлены профессиональные дефициты и предложены рекомендации по их минимизации, включающие готовность учителя применять специальные методы обучения, предлагать различные способы передачи теоретических знаний, развивать учебную мотивацию у детей [8, с. 60]. В упомянутом исследовании трудности в педагогической деятельности были соотнесены с элементами функциональной грамотности. Изучались готовность учителей с разным стажем к развитию критического мышления у детей, к реализации воспитательных практик с учётом индивидуальных особенностей учащихся, умение работать с мотивацией школьников. В целом были зафиксированы недостаточный уровень внимания к индивидуализации обучения в условиях поликультурной и многоязычной среды, недостаток теоретических знаний в области гуманистических принципов воспитания, педагогики сотрудничества, сложности с организацией подходов к самоопределению учащихся.

Как отмечается в международном исследовании учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS–2018, профессиональное развитие педагогов важно рассматривать в системной связке с работой над обновлением образовательных стандартов, особенно в отношении

вопросов развития критического и креативного мышления учащихся¹. С научно-практической точки зрения обновление подходов к обучению обуславливает непрерывное профессиональное саморазвитие учителя. Однако ещё в 2016 году Ф. Э. Шереги по результатам Всероссийского социологического исследования, посвящённого изучению вопроса о нормировании труда учителей, фиксировал проблему перегрузки педагогов сверх нормы во внеучебное время (около 70% школ) [9, с. 111]. В. А. Ильин также отмечал возросшую рабочую нагрузку и низкий уровень удовлетворённости психологическим климатом в трудовом коллективе среди молодых учителей [10, с. 56]. Д. Л. Константиновский, М. А. Пинская, Р. С. Звягинцев обозначили проблему «выгорания» учителей как постепенную утрату энтузиазма в разных областях деятельности, утрату идеалов как следствие высокой нагрузки, не связанной с преподаванием [11, с. 20].

Обозначенные выше исследовательские проекты показали, что проблема профессиональных дефицитов молодых учителей выражается не только в недостатке педагогической грамотности, но и в недостаточной готовности к личностному и профессиональному саморазвитию.

Методология исследования

Описывая постиндустриальное общество, Д. Белл отчётливо указал на возрастающую роль знаний, которые становятся ценны не сами по себе, а как личностно освоенный капитал [12]. Ф. Махлуп отметил, что «объективная интерпретация, соответствующая тому, что известно, будет менее удовлетворительной, чем субъективная интерпретация в соответствии со значением, которое знающий придаёт известному» (цит. по: [12, с. 222]). Социальная динамика показывает, что современное общество и образование несёт в себе противоречие между высокой ролью знаний как экономического капитала, провоцирующего риски «поточной»/конвейерной логики его потребления, и востребованностью специалистов с инновационным потенциалом, готовых развиваться на основе ценностно-смыслового и рационального познания. Образование переходит в антропологическое измерение, усиливается ценность его содержания и методик работы над личностным потенциалом обучающегося и самого учителя, при том, что внешние условия диктуют иную логику. Это противоречие было зафиксировано Е. А. Антюховой [13]. Авторы согласны с ней в том, что «распространённой ошибкой аналитических рассуждений концепции постмодерна и цифрового общества является смешение категорий

¹ См.: Отчёт по результатам. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/Национальный%20отчет%20TALIS-2018.pdf> (дата обращения: 15.08.2023).

неопределённости и предопределённости. Технократическая перспектива лишает образование аксиологической ценности» [13, с. 300].

«Текущее» состояние, практикоориентированность знания как социокультурного конструкта не могут не сказаться на функционировании современного образовательного пространства и деятельности учителя. Так, позиции участников обучающих ситуаций, отношение к учебным практикам, освоение культурного капитала смещаются от относительной статичности к постоянному познавательному движению. При этом траектории движения в меньшей степени задаются извне, они рождаются из практик, взаимодействий учителей и учащихся. В силу этого компетентностная модель обучения логично встраивается в процессы, в основе которых заложена способность личности применять знания на практике, решать профессиональные, социальные, культурные задачи и нести ответственность за их воплощение в реальной жизни [14, с. 159].

Смеем предположить, что корень проблемы профессиональных дефицитов молодых учителей в том, что они сталкиваются в процессе своей адаптации с разными моделями обучения, которые «эkleктично» действуют в образовательном пространстве школы. Увеличивающаяся нагрузка, «подстройка» под так называемый «родительский заказ» на образовательные услуги, ориентация на объём «выданных/полученных» знаний (а не на развивающийся личностный потенциал ребёнка), бюрократизированность педагогической деятельности, нормативная оценка её деятельности – всё это встраивается, по нашему мнению, в логику постиндустриальности. В итоге это выливается в проблему уменьшения свободы и творчества учителя, где усиливается контроль над содержанием урока [15, с. 70].

Современная версия ЕГЭ в качестве итоговой контрольно-измерительной процедуры, по нашему мнению, «работает» над скреплением рассыпающегося остова знаниевой парадигмы. Системно-деятельностный подход, призывающий к активной познавательной деятельности самого ребёнка, однако, не может гарантировать чёткого и определённого результата, который можно было бы легко формально измерить, тем более что он, по своей сути, настраивает школьника скорее не на результат, а на процесс создания и прохождения пути собственных проб и ошибок. Здесь добавляется ещё один весьма весомый фактор: сама модель «массовой» школы, которая продолжает оставаться основой всего школьного образования в современных условиях. 40 минут на проведение урока и тридцать обучающихся в классе, как показывает реальный опыт педагогической деятельности, плохо стимулируют внедрение инновационных практик. Сегодня к этому следует добавить ещё увеличение количества часов в рабочей нагрузке педагога, разрастание и усложнение школьных

программ, формализацию образования, об опасности которой писал ещё Джон Дьюи [16].

Тем не менее, образовательные практики сегодня обретают характер «движения», процессуальности, и, как отмечал П. Штомпка, движущей силой становится способность человека к созиданию, наращиванию багажа знаний, и, в связи с этим образование можно рассматривать в рамках модели текучего социокультурного поля. В этом поле происходят изменения на уровне сплетения идей, правил, интеракций и интересов [17, с. 65]. Модель «поля» соответствует тенденциям трансформирующегося образа учительства, где главными ценностями становятся индивидуализация, мобильность, личностно освоенный социальный и культурный опыт.

Работа над собственной профессиональной и учебной мотивацией обучающихся, «наличие условий для работы над собой и своим мастерством» [18, с. 183], понимание того, что «важна не столько передача опыта, сколько сам процесс формирования личного опыта детей» [19, с. 81], ориентированы на логику постмодерна. Если рассматривать молодых учителей как представителей особого поколения, то можно предположить, что они скорее предрасположены к процессуальным ценностям образования. Вместе с тем реализация модели «поля» в обучении будет требовать от них (и от опытных учителей) высокого уровня педагогического мастерства, уверенного оперирования знаниями в предметной области, владения исследовательской культурой, общей функциональной грамотностью и в целом эффективных и адекватных образовательных решений в учебных ситуациях. Однако сразу после окончания вуза такой уровень профессионализма продемонстрировать весьма сложно. Нужен определённый срок для адаптации к условиям школы и наращивания метапредметных компетенций.

Результаты исследования

В ходе анализа результатов исследования было важно посмотреть на процесс адаптации начинающих учителей как на возможность обрести ими своё профессиональное место в школьном пространстве и понять причины, по которым этого не происходит.

Прежде всего, необходимо отметить, что подавляющее большинство – 89% респондентов – утвердительно ответили на вопрос «Нравится ли Вам работать в Вашей школе?». Более того, удовлетворённость местом работы не связана ни с полом, ни с возрастом, ни с типом поселения – эти факторы оказались слабо дифференцирующими.

Между тем привлекательность места работы нетождественна привлекательности профессии, а именно это обстоятельство для предпринятого

авторами исследования являлось наиболее важным – понять, что «удерживает» молодых (мобильных, активных, креативных и т. п.) педагогов в профессии. Вопрос по этому поводу был сформулирован несколько завуалированно: «Что, по Вашему мнению, сегодня может привлечь молодёжь в профессии учителя?». Расчет был на то, что предположения о профессиональной мотивации потенциальных педагогов так или иначе отражают структуру собственной мотивации респондентов. Ответы молодых педагогов распределились следующим образом (см. рис. 3).



Рис. 3. Представления молодых педагогов Свердловской области о привлекательности профессии учителя, 2022 г., %

Как видно из представленных на рисунке данных, потенциальных молодых учителей может привлечь, прежде всего, творческий характер работы, креативность, возможность реализовать себя. Немаловажное значение имеет и большой летний отпуск вкупе с гарантированностью выплат.

В процессе дискуссий в формате фокус-групп молодые педагоги объясняли основные мотивы выбора работы в школе тем, что у них хорошо получается взаимодействие с детьми, нравится предмет, который преподают. Большинство из них рассказывали, что принимали решение работать в школе не из-за материальных соображений, а в связи с наличием определённого интереса к профессии. Молодые информанты подчёркивали: «Для молодого педагога важно испытывать интерес к профессии и получать положительный отклик от детей и родителей» (И 5, ж., 24 г.).



Рис. 4. Представления молодых педагогов Свердловской области о причинах ухода из профессии учителя, 2022 г., %

Анализ привлекательности профессии учителя для молодого человека был дополнен «зеркальным» вопросом: «Молодые учителя не всегда остаются работать в школе. Как Вы думаете, почему?» (см. рис. 4).

Как видим, на первый план в качестве причины ухода из профессии выходит невысокий уровень заработной платы – эту причину отметили 70% респондентов. Вторая по значимости причина – высокие психологические нагрузки в общении с учениками (54%) и их родителями (48%).

Данное исследование позволило зафиксировать весьма противоречивую ситуацию, которая выражается, с одной стороны, в наличии важной профессиональной мотивации молодёжи по отношению к профессии учителя, а именно – в желании развивать свой творческий потенциал (что немаловажно сегодня), и, с другой стороны, в постепенном разочаровании в профессии из-за небольшой заработной платы и вынужденного формального отношения к работе в силу, прежде всего, большой нагрузки. Остановимся на этом чуть подробнее.

Анализ полученных данных показал, что уровень заработной платы пусть незначительно, но возрастает по мере увеличения стажа работы (см. табл. 1).

Из приведённых выше данных видно, что для педагогов со стажем 0–5 лет характерно возрастание среднего размера заработной платы от 25 тыс. руб. на первом году работы, до 29–30 тыс. руб. на 4-м – 5-м году работы. При этом достаточно высоким является разброс данных (стандартное отклонение).

Понятно, что причиной такого разброса является разница в объёме нагрузки. Корреляционный анализ полученных данных свидетельствует о том, что имеется определенная взаимосвязь между объёмом нагрузки и размером заработной платы.

Таблица 1

Средние уровни заработной платы у педагогов со стажем не более 5 лет, 2022 г.

Стаж	Средняя заработная плата, тыс. руб.	Ст. отклон. (+/-)
Менее 1 года	25,3	8,8
1–2 года	26,8	8,2
3–4 года	28,3	8,9
5 лет	29,5	8,6

Можно прийти к выводу о том, что средний размер зарплаты увеличивается по мере возрастания нагрузки, но данное увеличение является статистически значимым лишь при нагрузке менее 25–27 часов¹, что позволяет говорить об отсутствии статистических оснований считать увеличение нагрузки свыше 25–27 часов в неделю фактором увеличения зарплаты. Однако увеличение нагрузки с одной ставки (18 ч. / нед.) до полутора ставок (25–27 ч. / нед.) даёт статистический эффект значимости увеличения зарплаты. Правда, в абсолютных числах такой значимый разрыв равен примерно 8 тыс. руб. между группами педагогов, работающих с нагрузкой на одну ставку и работающих на полторы ставки.

Продолжая анализ, можно сказать, что респонденты имеют в виду не столько низкий уровень дохода, сколько «недополученную» долю заработной платы. По мере «вхождения» в школьное пространство индивид начинает осознавать меру включённости и ответственности, что выражается в дополнительной учебной и внеучебной нагрузке, напряжённых психологических состояниях в работе с современными детьми и родителями, большие временные затраты на заполнение учебной документации. На этом фоне и наблюдается у педагогов осознание собственных трудозатрат, что может приводить к снижению мотивации к творчеству в профессиональной деятельности и собственному саморазвитию. 38% респондентов указали, что в будущем планируют сменить место работы, не покидая систему образования, 34% опрошенных намерены перейти в другую сферу профессиональной деятельности.

¹ В данном исследовании значимыми различиями считаются значения альфа (α) менее 0,1 по критерию Стьюдента. Были получены следующие результаты: сравнение первой группы (нагрузка менее 18 ч.) и второй группы (18–21 ч.) ($\alpha = 0,0006$) – различия значимы. Сравнение второй группы (18–21 ч.) и третьей группы (22–24 ч.) ($\alpha = 0,04$) – различия значимы. Сравнение третьей группы (22–24 ч.) и четвёртой группы (25–27 ч.) ($\alpha = 0,01$) – различия значимы. Сравнение четвёртой группы (25–27 ч.) и пятой группы (28–30 ч.) ($\alpha = 0,99$) – различия НЕ значимы. Сравнение пятой группы (28–30 ч.) и шестой группы (более 30 ч.) ($\alpha = 0,13$) – различия НЕ значимы.

Вместе с тем подавляющее большинство молодых педагогов считает, что они получили весьма серьёзную подготовку в вузе (колледже), которая позволяет им успешно преподавать свой предмет в школе. Они оценивают уровень своей профессиональной компетентности как достаточно высокий. При этом самооценка большинства молодых специалистов уровня предметной компетентности, как правило, выше, нежели самооценка методической и психолого-педагогической компетентности. «Стажисты» об этом говорят так: *«Они много знают, но не знают, как донести это до детей. Им кажется, что все задачи можно решить через применение технических средств. Но недооценивают при этом значение коммуникации с ребёнком»* (И 12, ж., 50 л.).

Следует подчеркнуть, что в ходе дискуссий участниками фокус-групп было отмечено, что оценки собственных компетенций со стороны молодых педагогов оказались завышены по сравнению с оценками, предложенными опытными педагогами: *«...давайте конкретный пример: провожу входные диагностические работы у ребят по параллели на предмет качества оценивания их молодыми специалистами. Результат – молодые не видят ошибок у детей. Ведь эту тетрадь увидит родитель. Он пойдёт в администрацию с требованием “дайте компетентного педагога”»* (И 11, ж., 47 л.). Другой информант прямо заявил: *«...считаю, что сегодня есть проблема в высокой самооценке и низкой самокритичности молодых»* (И 9, ж., 51 г.). На основании полученных эмпирических материалов можно предположить, что у молодых учителей слабо развито рефлексивное сознание, что сегодня важно с точки зрения развития «себя» как профессионала. Однако рефлексивность не возникает в первые годы работы, она развивается позже с накоплением педагогического опыта и наличия «свободного времени» как капитала, позволяющего осмыслить результаты собственного труда.

Одну из причин такого положения дел респонденты связывали с недостатками в организации педагогических практик, осуществляемых современным вузом. Опытные педагоги подчёркивали, что видят «пробелы», например – на уровне подготовки студентом-практикантом конспектов будущих уроков, которые должны проверяться и курироваться его вузовским научным руководителем, что на деле, по их мнению, не всегда происходит. Им приходится подключаться к этой работе и фактически «доделывать» её в полевых условиях. Неслучайно при расшифровке видеозаписей и формировании стенограмм фокус-групп мы обратили внимание на глагол «доучивать», который звучал по отношению к молодым специалистам. Кроме того, подчёркивался ещё один аспект педагогической деятельности. «Стажисты» говорили: *«...нас учили держать дисциплину. Это простые вещи. Для этого существуют организационные приёмы. А молодые их не*

знают и им сложно...» (И 13, ж., 42 г.). То есть, по их мнению, непростым делом для новичка сегодня оказывается не только разработать структуру урока, его содержание, форму представления и объём учебного материала, но и организовать сам образовательный процесс в рамках урочной деятельности. Этот сюжет интересен, во-первых, как пример оценивания компетенций молодых учителей со стороны сообщества опытных педагогов. Во-вторых, эти данные показывают, как протекает адаптация специалиста в начальный период работы в школе. Поясним: в качестве параметров, на основании которых педагоги-стажисты оценивают деятельность молодых, по сути, берётся классическая знаниевая модель обучения. Это такие позиции, как дисциплина, конспект урока, формализованное оценивание. Спорно, но смеем предположить, что молодые специалисты с первых шагов придерживаются более свободного варианта обучения, в связи с чем и теряют организационную составляющую коллективного подхода к преподаванию. Этот момент показателен с точки зрения особенностей методик внедрения образовательного стандарта, соотношения привычного классического подхода и системно-деятельностного. С точки зрения процесса адаптации мы видим, как от молодых учителей ожидают проявления профессионализма уже с начала трудовой деятельности. Это означает, что молодёжь не всегда проходит естественный процесс адаптации к педагогической деятельности, который в идеальном варианте длится в течение 5–10 лет. За последнее время этот путь ускоряется.

Как показывают результаты нашего исследования, значительная часть молодых педагогов, начиная свою трудовую деятельность, не имеют каких-либо специально созданных для них организационных условий. Как правило, многие из них работают на 1,5 или 2 ставки, преподают 2–3 предмета, взаимодействуют с обучающимися различных возрастных категорий. О нехватке времени, перегрузке, слишком широком и разноплановом спектре учительских обязанностей рассказывали информанты.

Опытные педагоги на это отвечали так: «...как сделать нужное и важное с наименьшими затратами сил и энергии – вот что должны показать стажисты [начинающим учителям]» (И 11, ж., 47 л.).

Однако восприятие начала профессионального пути нередко происходит в весьма острой форме: «...из личного опыта: я поняла, что неуспешна, уже после первого месяца работы. Мне “дали” детей, от которых все остальные отказались. В результате – растраниваешь себя. Много болевых точек, которые не успеваешь и не можешь проработать. Мне просто не хватает времени». Другой пример: «...у меня дети 7–8 классов с большими пробелами в знаниях и ещё второй класс (новый). Знаний нет... Идёт несостыковка их знаний и программы, которую я должна реализовать. Мне необходимо её подстраивать под них. Что ж мне – не

спать? Я ведь не робот...» (И 2, ж., 25 л.). Таким образом, вопросы развития учебной мотивации у не очень успешных детей, а также процессы их дифференцированного обучения попадают в разряд трудных и дефицитарных зон.

Итак, мы видим, как высокие учебные и психологические нагрузки становятся деформирующим фактором и осложняют процесс адаптации молодых учителей к школе (см. табл. 2).

Таблица 2

Трудности в реализации профессиональной деятельности учителя, мнение молодых педагогов, 2022 г., доля от числа ответивших, %

Перечень наиболее сложных видов работ для молодого учителя	Доля от числа ответивших
Освоение материально-технического оснащения класса	11,68
Подведение итогов урока	9,50
Отбор содержания учебного материала для урока	21,72
Построение и проведение урока	25,87
Вовлечение детей во внеурочную деятельность	14,63
Заполнение различных документов (журналов, бланков мониторинга)	60,92
Разрешение конфликтов между детьми	21,72
Поддержание дисциплины в классе	43,45
Выстраивание отношений с администрацией	11,46
Вовлечение всех детей в активную работу в классе	22,27
Убеждение родителей в необходимости предпринять воспитательные действия в отношении собственных детей	28,38
Вовлечение детей в работу в условиях дистанционного обучения	14,41
Выстраивание отношений с коллегами	11,24
Оценивание работы обучающихся	17,90
Достижение понимания в общении с родителями	21,18
Другое	0,66

Отметим, американский исследователь феномена аномии Р. Мертон указывал, что социальные структуры могут оказывать давление на членов общества и тем самым подталкивать их к неподчинению общепризнанным нормам, «бегству» от институциональных требований [20]. Форси-

рованное достижение цели, акцент на успешности усиливает требование к результату, что может ослаблять процесс самореализации и удовлетворённость от деятельности. Вероятно, одной из причин ухода молодых учителей из школ является чувство потери баланса между усложняющимися требованиями к результатам труда и отсутствием психологической поддержки со стороны наставника и педагогического сообщества в целом.

По мнению опытных учителей, закреплению молодых педагогов в общеобразовательных организациях способствуют, в первую очередь, психологическая поддержка и помощь со стороны коллег, обеспечение методического сопровождения и назначение наставника. По мнению самих молодых специалистов, их закреплению в школе в первую очередь способствовали помощь и поддержка со стороны коллег, которые они сами могли выбрать в тех формах и так часто, как им было необходимо, по индивидуальному запросу (что весьма важно!). Опытные педагоги комментируют это следующим случаем: *«...иду я по коридору, а мне навстречу молодая коллега... подходит и говорит: "Обнимите меня, Татьяна Альбертовна". Сиюминутно что ей нужно? И обнять, и помочь проверить контрольные работы. То есть, быть добрее и щедрее»* (И 10, ж., 54 г.).

Об особенной ситуации во взаимодействии школы и семьи, которая сложилась в современном образовательном пространстве и которая входит в перечень обозначенных трудностей, информанты говорили весьма эмоционально.

Молодые педагоги отмечали: *«Сейчас родители резко расслоены и принадлежат [к] разным социальным стратам. Например, есть требовательные и культурные, а есть с низким уровнем культуры и при этом с амбициями. Возникают сложные ситуации»* (И 3, ж., 26 л.).

«Стажисты», подчёркивая противоречивый характер сложившейся системы «педагог – родитель» в современной образовательной организации, тоже говорят об этом: *«...раньше на нас "работал" имидж профессии, а сейчас родители совсем другие, они разные...»* (И 11, ж., 47 л.). Недаром в публикациях последних лет мы замечаем появление новых понятий «буллинг учителя» и «родительский террор». В связи с этим учителя считают важным следующее: *«...хорошо, что сейчас начала меняться сама государственная риторика: образование – это не парикмахерская и не может быть комплексом услуг»* (И 13, ж., 42 г.).

Выводы

Современное учительское сообщество остаётся многочисленной профессиональной группой, которая реализует трансляцию и воспроизводство культуры. В достижении стратегических целей модернизации си-

стемы образования педагогические кадры общеобразовательной школы играют ключевую роль. Однако в открытом обществе и образовании способы освоения культуры меняются: они приобретают более контекстуальный, смыслоопределяющий и рациональный характер. Обозначенный в образовательном стандарте личностно-ориентированный подход отвечает вызовам меняющейся современности. Однако его реализация предполагает высокий уровень профессионализма педагога в предметной области, психолого-педагогической грамотности, использования разных образовательных технологий и готовность к саморазвитию. Поэтому молодой учитель оказывается перед непростой задачей реализации обновлённых образовательных целей при ещё формирующемся собственном профессиональном мастерстве. К сожалению, в условиях массовой школы личностно-ориентированный подход может превращаться в деформированную форму – «подстройку» под запросы детей и родителей, инстанций, контролирующих результаты обучения. Иными словами, молодой учитель подвержен влиянию разных сообществ, ценностных систем.

Современность обнажила необходимость «быстрого» темпа адаптации молодого учителя к профессии и требованиям школы, в связи с чем обострились системные противоречия в образовании и дефицитные зоны между:

- высоким темпом обучения по школьной программе и нехваткой времени на осмысление метапредметных и личностных результатов обучающихся;
- усилением психологических нагрузок в работе учителя и снижением качества преподавания в целом;
- положительной мотивацией молодых учителей по отношению к профессии, работе с детьми и «выгоранием» в процессе педагогической деятельности;
- имеющейся профессиональной подготовкой, ориентированной на образовательный стандарт, и «эkleктичным» образовательным пространством школы в отношении разных подходов к обучению.

В ходе анализа мы пришли к выводу о том, что у молодых педагогов имеется типичный набор дефицитов: затруднения с выполнением действующих регламентов при работе с документацией (например, с заполнением форм разного рода отчётности), сложности в соотношении методики обучения и реального преподавания учебного предмета в рамках действующих ФГОС (федеральных государственных образовательных стандартов), неуверенность в выборе методов и приёмов работы с различными категориями обучающихся и их родителями. На современном этапе важно понимание самими педагогами необходимости развития на-

выков самоорганизации и саморегуляции в ситуации высоких эмоциональных и психологических нагрузок. К сожалению, профессиональная рефлексия данного противоречия у вчерашних выпускников педагогических вузов вполне может приводить к гибели самого важного – желания молодого учителя развивать своих учеников.

Очевидно, что в этом направлении весьма востребованной может оказаться поддержка коллег, организационная культура конкретного педагогического коллектива. Вопрос об адаптации молодых учителей к профессии в школе в итоге оказывается не таким уж и простым. Во-первых, внимания заслуживают подходы к формированию у молодёжи устойчивой мотивации на учительскую профессию, которая закладывается ещё на этапе вузовской подготовки; во-вторых, необходимо развивать конструктивное рефлексивное сознание у молодого поколения учителей, навыки стрессоустойчивости; в-третьих, возрастает значимость формирования системы отношений «молодой – опытный» в контексте готовности той и другой стороны к социально-профессиональному взаимодействию; в-четвёртых, в поле проблематики включается феномен «разрыва» между институциональной организацией школы и тенденцией индивидуализации молодого поколения как на уровне социальных, так и профессиональных установок.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Белолуцкая А. К., Мкртчян В. А., Щербакова Т. В. Профессиональные дефициты начинающих учителей московских школ // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 1 (59). С. 55–77. DOI [10.25688/2076-9121.2022.16.1.03](https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.1.03). EDN [THSZHJ](https://www.edn.ru/THSZHJ).
2. Вороткова И. Ю., Усачёва А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 105–112. EDN [ELXFWK](https://www.edn.ru/ELXFWK).
3. Шайденко Н. А. Подходы к оценке дефицитов профессиональных компетенций молодых учителей // Образование личности. 2019. № 3-4. С. 12–18. EDN [DIVMLS](https://www.edn.ru/DIVMLS).
4. Профессиональный стандарт педагога и процесс аттестации: возможности, ограничения, риски: методические рекомендации / Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования» ; сост. М. Л. Жигулина, И. А. Тарасова, Н. А. Степанова. Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО». 2019. 80 с.
5. Ускова С. А. Повышение качества профессионально-педагогической деятельности учителя в решении ситуаций неопределённости: дефициты, конфликты, кризисы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2020. № 2. С. 224–241. EDN [VWXEBN](https://www.edn.ru/VWXEBN).

6. Прохорова И. К. Актуальные проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 130–138. DOI [10.23951/2307-6127-2019-1-130-138](https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-1-130-138). EDN [YTFZBB](https://elibrary.ru/ytfzbb).
7. Pinskaya M., Ponomareva A., Kosaretsky S. Professional Development and Training for Young Teachers in Russia // Educational Studies. Moscow. 2016. № 2. P. 100–124. DOI [10.17323/1814-9545-2016-2-100-124](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-100-124). EDN [WGEVUB](https://elibrary.ru/wgevub).
8. Коновалов А. А., Заглодина Т. А., Сажин А. Ю. Профессиональные дефициты: в каких компетенциях нуждаются учителя и родители // Образовательная политика. 2021. № 4 (88). С. 52–65. DOI [10.22394/2078-838X-2022-1-52-65](https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-52-65). EDN [ULLBEU](https://elibrary.ru/ullbeu).
9. Шереги Ф. Э. Педагоги общеобразовательных организаций: труд или повинность? // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 108–116. EDN [VSLWYD](https://elibrary.ru/vslwyd).
10. Ильин В. А., Леонидова Г. В., Головчин М. А. Российский учитель в реформирующемся обществе: взгляд из региона // Социологические исследования. 2017 № 3 (395). С. 51–57. EDN [YMFZPX](https://elibrary.ru/ymfzpx).
11. Константиновский Д. Л., Пинская М. А., Звягинцев Р. С. Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания // Социологические исследования. 2019. № 5. С. 14–25. DOI [10.31857/S013216250004949-6](https://doi.org/10.31857/S013216250004949-6). EDN [RBKSMV](https://elibrary.ru/rbksmv).
12. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл ; пер. с англ. М. : Academia. 1999. 956 с. ISBN 5-87444-07-4.
13. Антюхова Е. А. Ценности успешной личности: постмодерн образования в постиндустриальном обществе // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2020. Т. 22, № 2. С. 290–304. DOI [10.22363/2313-1438-2020-22-2-290-304](https://doi.org/10.22363/2313-1438-2020-22-2-290-304). EDN [YMKUJY](https://elibrary.ru/ymkujy).
14. Шихова О. Н. Роль исследовательских практик в преодолении «познавательного разрыва», возникающего в компетентностной модели обучения студентов // Стратегические ориентиры современного образования: сборник научных статей (Екатеринбург, 05–06 ноября 2020 года). Ч. 3. Екатеринбург : Уральский гос. педагогический ун-т, 2020. С. 156–160. DOI [10.26170/Kso-2020-252](https://doi.org/10.26170/Kso-2020-252). EDN [OLISVP](https://elibrary.ru/olisvp).
15. Попов Д. С., Стрельникова А. В., Григорьева Е. А. Учителя в условиях «кризисной цифровизации» на пороге «нового луддизма»? // Социологический журнал. 2023. Т. 29, № 1. С. 55–77. DOI [10.19181/socjour.2023.29.1.3](https://doi.org/10.19181/socjour.2023.29.1.3). EDN [ESQYNE](https://elibrary.ru/esqyne).
16. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи ; пер. с англ. М. : Педагогика-Пресс, 2000. 384 с. ISBN 5-7155-0773-1.
17. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка ; пер. с англ., под ред. В. А. Ядова. М. : Аспект-Пресс, 1996. 416 с. ISBN 5-7567-0053-6.
18. Зборовский Г. Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф-пед. ун-та, 2000. 301 с. ISBN 5-8050-0003-2.
19. Григорьев С. И., Матвеева Н. А. Неклассическая социология образования начала XXI века. Барнаул: АРНЦСОРАО, 2000. 158 с. ISBN 5-93957-003-8. EDN [WZSQOJ](https://elibrary.ru/wzsqoj).
20. Мертон Р. К. Социальная структура и аномия // Социология власти. 2010. № 4. С. 212–223. EDN [MQHTVT](https://elibrary.ru/mqhtvt).

Сведения об авторах

Е. В. Прямикова

доктор социологических наук, доцент,
профессор
AuthorID РИНЦ: 416263

Е. В. Шалагина

кандидат социологических наук,
доцент
AuthorID РИНЦ: 476878

О. Н. Шихова

кандидат социологических наук,
доцент
AuthorID РИНЦ: 621567

Авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
У авторов нет конфликта интересов для декларации.

Статья поступила в редакцию 15.07.2023; одобрена после рецензирования 04.09.2023;
принята к публикации 19.10.2023.

Original article

DOI: 10.19181/snsp.2023.11.4.11

YOUNG TEACHERS CAUGHT BETWEEN “SCYLLA” AND “CHARYBDIS”: PROFESSIONAL DEFICITS IN A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE (CASE OF SVERDLOVSK REGION)

Elena Viktorovna Pryamikova¹

Elena Vladimirovna Shalagina²

Olga Nikolaevna Shikhova³

^{1, 2, 3} Ural State Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia,

¹ pryamikova@yandex.ru,

ORCID 0000-0002-6783-008X

² elshal96@gmail.com,

ORCID 0009-0001-5140-705X

³ krutikol@mail.ru,

ORCID 0000-0003-4398-062X

For citation: Pryamikova E. V., Shalagina E. V., Shikhova O. N. Young teachers caught between “Scylla” and “Charybdis”: professional deficits in a sociological perspective (case of Sverdlovsk region). *Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika*. 2023;11(4):248–272. (in Russ.). DOI 10.19181/snsp.2023.11.4.11.

Abstract. The topic of professional deficits among teachers has become increasingly widespread. The shortage of teaching staff affects not only small but also large cities,

leading to the need to fill vacant positions with professionals of varying levels and educational quality. The issue is not just about finding teachers but also retaining them. One solution to this problem is mentorship programmes, that relieve the psychological tension in the situation but do not fully resolve it due to systemic issues in the education system. To identify the factors leading to professional deficits among young teachers, a sociological study was conducted in 2021–2022. The empirical basis for the analysis included survey data from young teachers in the Sverdlovsk region (n = 918) and materials from focus groups with teacher trainees and young educators. The analysis of the research results revealed that the competence deficits of young teachers have an adaptive nature during their transition from university education to working in schools. A typical set of professional deficits includes difficulties in completing mandatory educational documentation, thematic lesson planning, high ambitions, a lack of skills in constructive assessment of real situations, problems in maintaining discipline in the classroom, weak theoretical and practical preparation for communicating with students and implementing special educational technologies, as well as difficulties in working with specific student groups, including those with disabilities. Professional deficits are a cause of unsuccessful adaptation for young professionals, making the process challenging and increasing the likelihood of them abandoning the profession. The main factors exacerbating the issue of deficits include the reduction in the adaptation period for young teachers, increased control and assessment activities by various authorities concerning teachers, high demands for the professionalism of young educators in their first years of teaching, and increased workload of different contents.

Keywords: professional deficits, young teachers, professional retention, adaptation, school environment, university education, systemic contradictions, social changes

Acknowledgments: this article was prepared as part of the research project “Modern mentorship: methods of professional support for young teachers in general education schools in the Sverdlovsk Region” in 2021–2022 by the team of the Department of philosophy, sociology, and cultural studies at the Ural state pedagogical university (USPU), on behalf of the Center for continuous professional development of pedagogical personnel “Teacher of the Future” at USPU in Yekaterinburg. The authors express their gratitude to I. V. Shapko, PhD in Philosophy, Associate Professor at the Department of philosophy, sociology, and cultural studies, for assistance in data analysis for the study.

REFERENCES

1. Belolutsкая A. K., Mkrtychyan V. A., Sherbakova T. V. Professional deficits of novice teachers in Moscow schools. *Herald of Moscow state pedagogical university. Issue Pedagogy and psychology=Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psixologiya*. 2022;(1):55–77. (In Russ.). DOI [10.25688/2076-9121.2022.16.1.03](https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.1.03).
2. Vorotkova I. Yu., Usachyova A. V. Diagnosis of professional deficits of modern teachers based on the results of professional activity. *Pedagogical education in Russia=Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2022;(2):105–112. (In Russ.).
3. Shajdenko N. A. Approaches to assessing the deficits of professional competencies of young teachers. *Education of personality=Obrazovanie lichnosti*. 2019;(3-4):12–18. (In Russ.).
4. Zhigulina M. L., Tarasova I. A., Stepanova N. A., compilers. Practical issues of application of professional standard in educational organizations: guidelines.

- GAOU dop. obraz. Sverdlovskoj oblasti «Institut razvitiya obrazovaniya. Ekaterinburg: GAOU DPO SO «IRO»; 2019. 80 p. (In Russ.).
5. Uskova S. A. Improving the quality of professional and pedagogical activity of a teacher in dealing with situations of uncertainty: deficits, conflicts, crises. *Herald of A. S. Pushkin Leningrad state university=Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina*. 2020;(2):224–241. (In Russ.).
 6. Prohorova I. K. Actual problems of professional adaptation of young teachers. *Pedagogical Review=Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2019;1(23):130–138. (In Russ.). DOI [10.23951/2307-6127-2019-1-130-138](https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-1-130-138).
 7. Pinskaya M. A., Ponomaryova A. A., Kosarecky S. G. Professional development and training of young teachers in Russia. *Educational Studies. Moscow*. 2016;(2):100–125. DOI [10.17323/1814-9545-2016-2-100-124](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-100-124).
 8. Konovalov A. A., Zaglodina T. A., Sazhin A. YU. Professional deficits: what competencies teachers and parents need. *Educational policy=Obrazovatel'naya politika*. 2021;(4):52–65. (In Russ.). DOI [10.22394/2078-838X-2022-1-52-65](https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-52-65).
 9. Sheregi F. E. Teachers of general education organizations: work or duty? *Sociological studies=Sociologicheskie issledovaniya*. 2016;(1):108–116. (In Russ.).
 10. Ilyin V. A., Leonidova G. V., Golovchin M. A. Russian teacher in a reforming society: a view from the region. *Sociological studies=Sociologicheskie issledovaniya*. 2017;(3):51–57. (In Russ.).
 11. Konstantinovsky D. L., Pinskaya M. A., Zvyagincev R. S. Professional wellbeing of teachers: from enthusiasm to burnout. *Sociological studies=Sociologicheskie issledovaniya*. 2019;(5):14–25. (In Russ.). DOI [10.31857/S013216250004949-6](https://doi.org/10.31857/S013216250004949-6).
 12. Bell D. The coming post-industrial society. Experience of social forecasting. Moscow: Akademiya; 1999. 956 p. ISBN 5-87444-07-4.
 13. Antyukhova E. A. Values of a Successful Personality: Postmodern Education in a Post-Industrial Society. *RUDN Herald. Issue Politology=Vestnik rossijskogo universiteta druzhby' narodov. Seriya: Politologiya*. 2020;22(2):290–304. (In Russ.). DOI [10.22363/2313-1438-2020-22-2-290-304](https://doi.org/10.22363/2313-1438-2020-22-2-290-304).
 14. Shihova O. N. The role of research practices in overcoming the “cognitive gap” that arises in the competence-based model of student learning. In: Strategic guidelines of modern education: collection of scientific articles (Ekaterinburg, 05-06 November 2020). Part 3. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet; 2020. P. 156–160. (In Russ.). DOI [10.26170/Kso-2020-252](https://doi.org/10.26170/Kso-2020-252).
 15. Popov D. S., Strelnikova A. V., Grigorieva E. A. Teachers in the conditions of “crisis digitalization” on the threshold of a new “Luddism”. *Sociological journal=Sociologicheskij zhurnal*. 2023;(1):55–77. (In Russ.). DOI [10.19181/socjour.2023.29.1.3](https://doi.org/10.19181/socjour.2023.29.1.3).
 16. Dewey Dzh. Democracy and education. Moscow: Pedagogika-Press; 2000. 384 p. ISBN 5-7155-0773-1.
 17. Shtompka P. Sociology of social change. V. A. Yadov, ed. Moscow: Aspekt-Press. 1996; 416 p. ISBN 5-7567-0053-6.
 18. Zborovsky G. E. Education: from the 20 th to the 21 st century. Ekaterinburg: Ural. gos. prof-ped. un-ta; 2000. 301 p. (In Russ.). ISBN 5-8050-0003-2.
 19. Grigoriev S. I., Matveeva N. A. Non-classical sociology of education at the beginning of the 21 st century. Barnaul: ARNTsSORAO; 2000. 159 p. (In Russ.). ISBN 5-93957-003-8.
 20. Merton R. K. Social structure and anomie. *Sociology of power=Sociologia vlasti*. 2010;(4):212–223. (In Russ.).

Information about the Authors

E. V. Pryamikova

Doctor of Sociology, Associate Professor,
Professor

E. V. Shalagina

Candidate of Sociology,
Associate Professor

ResearcherID: **JAC-5507-2023**

O. N. Shikhova

Candidate of Sociology,
Associate Professor

ResearcherID: **AGQ-2230-2022**

The authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

The article was submitted 15.07.2023; approved after reviewing 04.09.2023; accepted for publication 19.10.2023.