

Научно-исследовательская статья

УДК 371.123

DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.03

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ НАЧИНАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МОСКОВСКИХ ШКОЛ

*Анастасия Кирилловна Белолуцкая¹, Вардигул Аргамовна Мкртчян²,
Татьяна Владимировна Щербакова³ ✉*

^{1,2,3} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

¹ BeloluckayaAK@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

² MkrтчyanVA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>

³ SherbakovaTV@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>

Аннотация. Актуальность исследования профессиональных дефицитов начинающих педагогов Москвы обусловлена отсутствием универсального и эффективного мониторинга профессиональных затруднений начинающих педагогов в мегаполисе. В связи с этим данная статья направлена на: 1) анализ имеющихся исследовательских подходов периода профессиональной адаптации педагога; 2) разработку комплексной, компаративной методики исследования профессиональных дефицитов; 3) выявление представлений о профессиональных дефицитах учителей с опытом работы не более трех лет двух групп респондентов — педагогов-наставников и молодых специалистов; 4) выявление скрытых — нерелексируемых дефицитов молодых педагогов. Ведущими методами исследования являются метод онлайн-анкетирования, который позволил выявить наиболее частотные представления о дефицитах, и метод фокус-групп, который позволил провести глубинное интервью по дискуссионным вопросам, выявленным при проведении анкетирования. Выборка исследования включала 286 педагогов московских школ: 210 молодых педагогов (средний возраст: 23 года) и 76 педагогов-наставников (средний возраст: 42 года). В статье выявлены такие дефицитарные умения молодых педагогов, как: организация групповой работы обучающихся (в том числе дискуссии) на занятиях, формирование функциональной грамотности учеников, выстраивание образовательного процесса с опорой на изменчивые интересы детей и потребности ситуации на занятиях, разрешение конфликтных ситуаций. Выявлены дефициты в отношении понимания взаимосвязи между умением организовать взаимодействие обучающихся друг с другом и поддержанием дисциплины и интереса к предмету; сути и принципов ведущих образовательных технологий; самостоятельной разработки рабочих программ по преподаваемым дисциплинам. Представленные в статье материалы позволяют расширить представления о профессиональных дефицитах. Разработанная авторами методика исследования способствует более гибкому и взвешенному подходу к определению профессиональных дефицитов молодых педагогов, ее возможно применять в образовательных организациях для выявления противоречий представлений о профессиональных дефицитах разных кластеров педагогического коллектива, а также обучающихся и родительской общественности.

Ключевые слова: молодой педагог, педагог-наставник, профессиональный дефицит, профессиональная адаптация молодого педагога, выпускник педагогического вуза, исследование профессиональных дефицитов

Research article

PROFESSIONAL DEFICITS OF NOVICE TEACHERS IN MOSCOW SCHOOLS

*Anastasija K. Beloluckaja*¹, *Vardigul A. Mkrtchyan*²,
*Tatiana V. Shcherbakova*³ ✉

^{1,2,3} Moscow City University, Moscow, Russia,

¹ BeloluckayaAK@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

² MkrtchyanVA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>

³ ShcherbakovaTV@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>

Abstract. The relevance of studying the novice teachers' professional deficits in Moscow is due to the lack of a universal and effective monitoring of the professional difficulties of novice teachers in the metropolis. In this context, this article aims to: analysis of the available research approaches for the period of teacher professional adaptation; development of a comprehensive, comparative research methods of +professional deficits; identification of ideas about the teachers' professional deficits with more than three years work experience of two groups of respondents — teacher-mentors and young specialists; identification of hidden — unreflected deficiencies of young teachers. The leading research methods are the online survey method, which revealed the most frequent perceptions of deficits, and the focus group method, which allowed for in-depth interviews on discussion issues identified during the survey. The sample of the study includes 286 teachers from Moscow schools: 210 novice teachers (average age: 23 years) and 76 teacher-mentors (average age: 42 years). The article revealed such deficient skills of young teachers as: organizing group work of students (including discussions) in classes, forming functional literacy of students, building the educational process based on the changing interests of children and the needs of the situation in classes, resolving conflict situations. Deficiencies were identified in terms of understanding the relationship between the ability to organize the interaction of students with each other and maintaining discipline and interest in the subject; the essence and principles of leading educational technologies; independent development of work programs for the disciplines taught. The materials presented in the article make it possible to expand the perception of professional deficits. The research methodology developed by the authors promotes a more flexible and balanced approach to determining the professional deficits of young teachers, which can be used in educational organizations to identify contradictions in the ideas about professional deficits of different clusters of the pedagogical team, as well as students and the parent community.

Keywords: novices, prospective teacher, young teacher, mentor, professional deficit, young teacher professional adaptation, pedagogical university graduate, professional deficits research

Для цитирования: Белолуцкая, А. К., Мкртчян, В. А., Щербакова, Т. В. (2022). Профессиональные дефициты начинающих учителей московских школ. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 55–77. DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.03

For citation: Beloluckaja, A. K., Mkrтчyan, V. A., & Shcherbakova, T. V. (2022). Professional deficits of novice teachers in Moscow schools. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 55–77. DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.03

Введение

В современных условиях смены образовательной парадигмы и введения нового профессионального стандарта педагога компетентность начинающего учителя вызывает большую заинтересованность как профессиональной, так и широкой общественности (Чечева, 2021). В настоящее время интерес к исследованию профессиональной деятельности молодых педагогов очень высок, чаще всего это социометрические исследования (Щеткина, Захарова и Окунева, 2015; Шевелев, Кузина и Смольников, 2018) и мониторинги успешности начинающих учителей отдельных регионов страны (Хайбулаев, Салманова и Бакмаев, 2019; Жуина и Лобанова, 2020). Современные специалисты в области образования рассматривают начало работы в школе как этап личностного кризиса для начинающего педагога (Данилов, Шустова и Глебова, 2019), особый дефицитарный (Dias-Lacy, & Guirguis, 2017), адаптационный период (Глушечевская и Сковородкина, 2014; Черникова, Пташко и Руденко, 2017; Стефаник, 2020), требующий специальной профессиональной поддержки (Субетто, 2006; Мачурина, 2016). Ряд исследователей рассматривают «вход в профессию» как процесс прежде всего ролевой, психологической адаптации (Лебеденко и Татарова, 2018; Овчинникова и Декман, 2020; Аминова и Цахаева, 2018).

Анализ научной и методической литературы о профессиональных дефицитах начинающих педагогов за последние десять лет показал, что отечественные исследования сосредоточены на выстраивании специальных программ адаптации (диссертационные исследования: Н. А. Чечевой, 2021; Н. Ф. Логиновой, 2019; М. С. Сотниковой, 2017; М. Б. Файн, 2020; З. В. Глебовой, 2019; О. А. Семиздраловой, 2006 и Е. Н. Цыганковой, 2019). Таким образом, подразумевается продолжение обучения выпускника педагогического вуза в системе повышения квалификации, что является косвенным свидетельством недостаточной вузовской профессиональной подготовки педагогических кадров. В этой связи при исследовании профессиональных дефицитов следует различать недостатки компетентности и временные адаптационные потребности. Современные исследователи крайне широко трактуют понятие дефицита, как недостаточную степень владения навыком: Т. В. Потемкина определяет профессиональный дефицит как «осознанный или неосознанный недостаток (ограничение) в профессиональной компетентности, который препятствует реализации профессиональных действий» (Потемкина, 2018, с. 7). Согласно результатам

международного исследования TALIS 2018 года, главные дефициты молодых педагогов лежат в сфере ученической мотивации, дисциплины, работы с документацией, коммуникации с родителями и коллегами и тайм-менеджмента (TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, 2019). Исследование дефицитов может быть направлено на выявление их характеристик, степени проявления, практик преодоления, однако в настоящем исследовании акцент сделан на выявлении дефицитов, не артикулируемых педагогами напрямую. Для педагогического вуза крайне важно понимать скрытые недостатки системы подготовки будущих специалистов. Если сосредоточить внимание не на самом факте нехватки времени начинающего учителя, например, а задаться вопросом о том, почему молодой учитель не успевает выполнить на уроке все запланированное, то возможно выявить скрытые системные проблемы: недостатки мотивации, дисциплины, работы с документацией, коммуникации с родителями и коллегами, тайм-менеджмента, — являющиеся маркерами скрытых, более глубоких затруднений.

При составлении дизайна исследования был учтен опыт ряда зарубежных исследований, цель которых — выявить взаимосвязь и влияние отдельных личностных и средовых факторов на профессиональные дефициты начинающих учителей.

Так, например, анализ ситуационных навыков начинающих и опытных учителей в отношении управления классом (Stahnke, & Blomeke, 2021) на основании просмотра видеосюжетов продемонстрировал, что эксперты более разносторонне интерпретируют предложенные ситуации, предлагают больше альтернативных вариантов действий, чем новички. Опытные педагоги больше внимания уделяют контексту обучения. Сравнительный характер исследования важен не только результатом, но и методикой. В проведенном нами исследовании мы также применили компаративный подход, сравнив мнения начинающих педагогов и педагогов-наставников.

Особого внимания заслуживает многоступенчатая методика выявления и оценивания профессиональных дефицитов в логике исследования в действии (action research). Американско-китайское исследование (Chen et al., 2021), начавшееся в Китае в 2010 году, предполагает выявление влияния ученических оценок учителей на рост профессионализма. Ученики систематически оценивали педагогов по 15 критериям, таким как: создание климата в классе, качество отношений между учителем и учеником, профессионализм учителя, индивидуальный подход к ученику, содействие его самостоятельному обучению, развитие навыков и привычек ученика, научение планированию и формулированию целей, эффективность преподавания. Далее результаты опросов учеников представляются учителям, в рамках глубоких интервью учителя ищут причины невысоких показателей, и такая процедура повторяется периодически. В результате систематической рефлексии у многих педагогов наблюдался рост профессионализма. При этом были выявлены следующие

факторы, вызывающие проблемы: самоуверенность, замкнутость и неспособность измениться по мере развития школы и учеников; низкая самооценка педагогов; недостаточный вклад в работу; авторитарный стиль общения с учениками, ориентированный на контроль; низкий уровень профессиональных способностей и невысокая квалификация; жизненные и семейные факторы; корысть и формализм; низкая способность к обучению и рефлексии, а также неспособность сбалансировать профессиональные задачи.

Немецкие исследователи рассматривают:

1) значение характера педагогической практики для эффективности работы молодого учителя (Wolf et al., 2021). В данной работе выявлено, что если в процессе обучения студента педагогическая практика носила максимально практический характер, то выпускники быстро погружаются в разные сферы школьной жизни, например общаются с родителями, присматривают за учениками на переменах, а не концентрируются исключительно на объяснении предмета на уроке;

2) влияние когнитивных и мотивационно-эмоциональных характеристик на профессиональное благополучие будущих учителей (Holzberger et al., 2021). В результате опроса были составлены три профиля начинающего педагога по уровню предметной подготовки и образу мышления и сопоставлены их представления о благополучии педагога. В результате исследования было выявлено, что ряд молодых специалистов нуждается в специальной мотивационной подготовке в вузе;

3) влияние самооценки молодого учителя на уровень успеваемости учеников (Daumiller et al., 2021).

Высокий уровень развития навыков критического мышления и самооценки благоприятно сказывается на качестве преподавания молодых педагогов, доказывает исследование специалистов из Танзании (Kavenuke, Kinyota, & Joel, 2020).

Проанализировав научно-методические подходы и результаты актуальных исследований профессиональных дефицитов молодых педагогов, можно отметить, что далеко не все диагностические данные в отношении дефицитарности возможно интерпретировать однозначно, крайне важным представляется выявить не только декларативные, но неосознанные (скрытые) дефициты, исходя из чего и выстроено настоящее исследование.

Методологические основания исследования

Традиционными методами выявления профессиональных дефицитов педагога являются мониторинг показателей успеваемости обучающихся по предмету и анкетирование, в котором респондент выражает мнение о своих затруднениях. С нашей точки зрения, такой подход имеет ряд ограничений, связанных

с тем, что: а) результаты детей обычно отражают влияние совокупности факторов, и компетенция учителя-предметника — лишь один из них; б) анализ ответов, где респонденты сами описывают то, в чем они испытывают затруднения, может давать лишь частичное представление о реальной картине недостатков профессиональной подготовки. Собственные профессиональные дефициты могут быть не очевидны для учителя. При проведении данного исследования под термином «профессиональные дефициты» подразумеваются затруднения педагога в понимании, осознании и применении отдельных профессиональных единиц (педагогических теорий, образовательных технологий, методик и т. д.). В настоящем исследовании дизайн выстроен таким образом, чтобы: а) получить информацию из нескольких источников; б) анализировались скорее сочетания ответов респондентов на вопросы, некоторые из которых являются проверочными для других.

Исследование проводилось среди двух групп респондентов — молодые педагоги Москвы (стаж работы до 3 лет) и педагоги-наставники (опытные учителя со стажем от пяти лет, занятые в сфере внутришкольного наставничества). Работа проводилась в два этапа: анкетирование и фокус-группы.

Анкетирование проводилось письменно и носило анонимный характер. Фокус-группы проводились с помощью платформы Zoom.

Цель исследования — выявить профессиональные дефициты, характерные для молодых педагогов Москвы.

Задачи исследования:

- 1) выявить представления молодых педагогов Москвы о методических дефицитах и профессиональной коммуникации;
- 2) сравнить представления о профессиональных дефицитах молодых педагогов у респондентов различных категорий — наставников и начинающих учителей;
- 3) на основании перекрестного анализа ответов из разных разделов анкет выявить те недостатки профессиональной подготовки начинающих учителей, которые ими самими не рефлексировались как дефицитарные.

Сведения о выборке исследования. В исследовании приняли участие 286 человек: 210 молодых педагогов московских школ (средний возраст: 23 года) и 76 педагогов-наставников (средний возраст: 42 года). Из опрошенных начинающих учителей 62 % являются выпускниками МГПУ, остальные — выпускниками МПГУ, МГППУ, МГОУ и ряда других вузов. Конкретную школу для работы по принципу близости к месту проживания выбрали 57 % из них, 37 % респондентов совмещают работу с обучением в магистратуре. Около 80 % опрошенных молодых специалистов отметили, что имеют педагогическую нагрузку от 18 до 35 часов в неделю.

Результаты исследования были представлены в феврале 2021 года на XVII Международной научно-практической конференции «Тенденции развития образования: глобальные вызовы и неравные возможности» (О профессиональных

дефицитах молодых педагогов столичных школ, 2021). Практическое применение результатов исследования возможно и в дальнейшем при обновлении содержания методических дисциплин образовательных программ педагогического профиля подготовки, а также в процессе адаптации молодых педагогов.

Результаты исследования

В результате исследования был выявлен ряд позиций, связанных с осуществлением профессиональной деятельности, многие из которых самими молодыми педагогами не осознаются как дефицитарные, но перекрестный анализ разных частей опросника позволяет нам отметить их в качестве проблемных.

1. Умение организовывать групповую работу, в том числе дискуссии.

В ходе анкетирования 62 % начинающих педагогов отметили, что никогда или крайне редко организуют дискуссию на занятии таким образом, чтобы дети имели возможность обсуждать содержание предмета друг с другом более 20 минут. Временной интервал 20 минут обусловлен тем, что реплики и ситуативные обсуждения на занятиях возникают часто, однако если педагог отводит на дискуссию более половины урока, это говорит о запланированном действии. Помимо этого, дискуссия предполагает работу с проблемными, неоднозначными вопросами и оттачивание умения формулировать и аргументировать позиции, что требует длительных временных интервалов и систематической практики. По результатам опроса мы видим, что больше половины молодых учителей практически не прибегают к дискуссионной работе и лишь 9 % из них говорят, что работают таким образом несколько раз в неделю. 63 % наставников также указывают на то, что молодые учителя плохо подготовлены к организации дискуссионной работы («попытки бывают, но часто проваливаются»).

При интерпретации полученных данных необходимо учитывать, что недостаток систематической дискуссионной работы на уроках связан именно с дефицитом соответствующих компетенций: отвечая на вопрос: «Организация каких форм обучения вызывает у вас наибольшее затруднение?», 47 % респондентов (молодых педагогов) поставили на первое место организацию групповой работы обучающихся, а наименьшие затруднения вызывает фронтальная форма проведения урока (только 15 % молодых педагогов отмечают ее как сложную). Это же подтверждается и через опрос наставников: 40 % опытных педагогов полагают, что групповая работа оказывается наиболее сложной для недавних выпускников педагогического вуза; 35 % опрошенных считают, что самое сложное — это индивидуальная работа; 13 % — что парная работа; 11 % — что фронтальная.

Отвечая на открытый вопрос: «Как Вы думаете, почему возникают затруднения с организацией данных форм обучения?», чаще всего начинающие педагоги связывают свои трудности с особенностями детского коллектива

или отдельных учеников: «Дети с разным уровнем знаний, способностей и ответственностью»; «Во время групповой работы половина учащихся активно работают над предложенным им заданием, а другая половина протирает штаны»; «Изначальная характеристика детского коллектива: много лидеров, неготовность мириться с чужим мнением, активное доказывание своей точки зрения»; «Групповая работа предполагает определенный уровень ответственности и самостоятельности учащихся, чтобы их работа была продуктивной и результативной, но это не всегда так»; «Дети не умеют общаться, договариваться и сотрудничать. Каждая групповая работа заканчивается конфликтами того или иного рода» и т. д. Из 66 респондентов, прокомментировавших проблемы с организацией групповой формы работы, 27 (41 %) видят причину в индивидуальных особенностях учеников (низком уровне познавательной активности и интеллектуального развития, плохом воспитании), 10 (15 %) — в нехватке времени на уроке, 8 (12 %) — в проблеме с дисциплиной, 5 (8 %) видят причину в плохой вузовской подготовке: «недостаточно практических занятий в институте по организации различных форм обучения», и только 16 (24 %) — в нехватке опыта и умения самого педагога, то есть осознают профессиональный дефицит.

На фокус-группу молодых педагогов был вынесен вопрос о причинах затруднений с организацией групповой и дискуссионной работы. Подавляющее большинство участников фокус-группы видят причину в:

- 1) неумении формулировать проблемные задания и вопросы, активизирующие дискуссию;
- 2) сложности сформулировать вопросы для содержательной дискуссии, особенно если ученики имеют слабую фактологическую подготовку;
- 3) затруднении в модерации дискуссии: даже если складывается ситуация, когда ученики аргументированно высказываются, непонятно, что делать после первого раунда обмена мнениями. Отсутствует умение так разработать задание и вести обсуждение, чтобы в дискуссии смоделировать становление предметных или межпредметных понятий;
- 4) неумение разделить учеников на эффективные группы с учетом психологического климата в классе.

В качестве других причин были названы трудозатратность разработки групповых заданий, необходимость применения индивидуального подхода, отсутствие запроса со стороны работодателя.

Педагоги-наставники на фокус-группе отметили, что причина дефицита кроется в непонимании логики разворачивания предметного содержания. Для проведения дискуссии педагог должен уметь разложить содержание урока на составляющие (этапы, теория, факты, примеры, мнения и оценки), а в процессе дискуссионного обсуждения для учителя важно уметь не просто задавать правильные вопросы, но удерживать предметную логику так, чтобы в любой момент подвести обсуждение к предметно значимому выводу, проявить

так называемую уверенную гибкость. Отсутствие понимания обесценивает дискуссию, делает ее действием ради самого действия, лишает предметного значения.

2. Понимание взаимосвязи между умением организовать взаимодействие обучающихся друг с другом и поддержанием дисциплины и интереса к предмету.

При ответе на вопрос: «Что именно вызывает затруднения при работе с классом?», требующем ранжирования по десяти позициям (табл. 1), подавляющее большинство молодых педагогов на первые два места поставили такие профессиональные умения, как «Поддержание дисциплины» (27 %) и «Формирование долгосрочного интереса к предмету у учеников» (25 %), акцентировав таким образом внимание на мотивации обучающихся. При этом позицию «Организация взаимодействия учеников друг с другом во время занятия» 33 % опрошенных поставили на последнее место, то есть они считают, что это не вызывает затруднения.

Таблица 1. Ответы молодых педагогов на вопрос о затруднениях при работе с классом
Table 1. Novices teachers' answers about classmanagement difficulties

Укажите, что именно вызывает затруднения при работе с классом (молодые специалисты)	Рейтинг (в процентах)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Поддержание дисциплины	27,6	11,9	14,6	8,6	7	5,9	9,7	5,9	3,8	4,9
Формирование долгосрочного интереса к предмету у учеников	12,4	24,9	10,8	11,9	13	10,3	4,3	4,3	5,9	2,2
Достижение высокого уровня знаний по предмету	11,4	10,8	11,9	9,7	11,9	8,6	17,3	9,2	4,9	4,3
Постановка учебной задачи	13,5	11,4	9,7	9,7	9,7	8,6	5,9	12,4	11,9	7
Подбор заданий для разных форм обучения (индивидуальной, парной, групповой, фронтальной)	8,6	4,9	10,3	19,5	13	10,8	13,5	6,5	5,9	7
Обеспечение включенности учеников на уроке	7,6	11,4	16,2	9,7	7,6	6,5	7,6	5,4	19,5	8,6
Формирование умения применять знания на практике	3,8	5,4	9,7	12,4	15,7	15,1	14,1	11,4	7,6	4,9
Организация взаимодействия учеников друг с другом во время занятия	6,5	9,7	9,2	7	8,6	9,2	4,3	4,9	7	33,5
Объективное оценивание (оценивать так, чтобы отражались реальные результаты учеников)	7,6	7	3,8	3,2	6,5	7,6	8,1	21,1	18,4	16,8
Контроль качества выполнения заданий	1,1	2,7	3,8	8,1	7	17,3	15,1	18,9	15,1	10,8

Совокупность указанных данных дает основание предположить, что в профессиональном сознании педагога эти аспекты слабо связаны друг с другом, хотя организация взаимодействия учеников в деятельностной модели

преподавания является ключом к решению вопросов мотивации и дисциплины. Обсуждение данного вопроса на фокус-группе показало, что молодые педагоги все еще понимают под успешным такой урок, во время которого им удалось удержать на себе внимание класса все 45 минут и погасить проблемы с дисциплиной за счет дисциплинарного регулирования или, например, элементов геймификации. Ответы наставников аналогичны: «Поддержание дисциплины» оказалось на первой позиции у 29 %, а «Организация взаимодействия учеников друг с другом во время занятия» — на последней позиции у 38 % опрошенных.

Таким образом, мы можем отметить, что организация взаимодействия учеников друг с другом, во-первых, применяется молодыми учителями крайне редко и вызывает затруднения, а во-вторых, не осознается как ключ к решению проблем с мотивацией, поддержанию долгосрочного интереса к предмету и, соответственно, дисциплины.

3. Понимание сути и принципов образовательных технологий.

Молодым педагогам было предложено выразить отношение к ведущим образовательным технологиям по шкале: «Ничего об этом не знаю»; «Не владею и не нуждаюсь»; «Не владею, но хочу научиться»; «Не владею, но учусь»; «Владею, но не применяю»; «Владею, применяю» (перечень представлен в таблице 2). Данный вопрос не ставит перед собой цель — выявить истинную степень владения технологиями, так как сделать это путем анкетирования затруднительно, скорее речь идет об определении особенностей рефлексивных представлений учителей. При интерпретации результатов учитывается субъективность и склонность к завышению степени владения, поэтому обратим внимание на показатели категории «не владею».

Таблица 2. Ответы молодых педагогов на вопрос о степени владения и отношении к образовательным технологиям

Table 2. Novices teachers' answers about the proficiency and attitude to educational technologies

Образовательные технологии	Степень владения	Результат в процентах					
		Ничего об этом не знаю	Не владею и не нуждаюсь	Не владею, но хочу научиться	Не владею, но учусь	Владею, но не применяю	Владею, применяю
1. Дифференцированное обучение		5	0,6	11,1	12,2	19,4	51,7
2. Развитие критического мышления		1,1	0	8,9	11,7	12,8	65,6
3. Проблемное обучение		2,2	1,1	8,3	13,3	14,4	60,6
4. Формирующее оценивание		10	0	14,4	19,4	14,4	41,7

Образовательные технологии	Степень владения	Результат в процентах					
		Ничего об этом не знаю	Не владею и не нуждаюсь	Не владею, но хочу научиться	Не владею, но учусь	Владею, но не применяю	Владею, применяю
5. Построение индивидуальной образовательной траектории		2,8	3,3	14,4	16,1	19,4	43,9
6. Развивающее обучение по Л. В. Занкову		27,8	3,3	25,6	8,3	23,9	11,1
7. Развивающее обучение по Д. Б. Эльконину – В. В. Давыдову		20,6	3,9	20,6	5,6	25,6	23,9
8. Опорные конспекты В. Ф. Шаталова		26,1	6,7	27,8	9,4	17,6	12,2
9. Перевернутый класс		18,3	5	21,7	8,3	26,7	20
10. Организация образовательных событий		11,7	3,3	12,8	8,9	18,3	45
11. Театральная педагогика		12,2	14,4	18,3	6,7	24,4	23,9
12. Квесты		1,7	3,3	9,4	7,2	33,9	44,4
13. Case study		12,8	3,9	16,1	7,8	23,3	36,1
14. Игропрактика		3,9	2,8	9,4	8,3	13,9	61,7
15. Портфолио		3,3	5	11,1	5,6	43,3	31,7
16. ТРИЗ		27,8	5	24,4	12,2	18,3	12,2
17. Интеллект-карты		13,9	5	15,6	6,7	25,6	33,3

Театральная педагогика стала антилидером среди всех образовательных технологий: 14,4 % респондентов высказали нежелание погружаться в это направление, ответив: «Не владею и не нуждаюсь», а 24,4 % респондентов ответили, что владеют технологией, но не применяют ее. В целом же молодые педагоги открыты новому знанию. Так, самыми «неизвестными» из семнадцати представленных образовательных технологий для начинающих учителей оказались четыре, о которых ничего не знают более 1/5 всех опрошенных: технология развивающего обучения по Л. В. Занкову (1960) и технологии ТРИЗ (по 27,8 %); опорные конспекты В. Ф. Шаталова (1989) — 26,1 %; развивающее обучение по Д. Б. Эльконину – В. В. Давыдову (1966) — 20,6 %. Однако в отношении этих технологий мы видим и самые высокие показатели в графе «Не владею, но хочу научиться»: опорные конспекты В. Ф. Шаталова (1989) — 27,8 %, развивающее

обучения по Л. В. Занкову (1960) — 25,6 %, технологии ТРИЗ (Садыкова, 2019) — 24,4 %, развивающее обучение по Д. Б. Эльконину – В. В. Давыдову (1966) — 20,6 %.

Наибольший интерес представляют результаты по самым применяемым технологиям. Более половины респондентов отметили, что владеют и применяют на практике такие образовательные технологии, как: развитие критического мышления — 65,6 %; игропрактики — 61,7 %; проблемное обучение — 60,6 %; дифференцированное обучение — 51,7 %. Однако данные показатели вызывают сомнения, так как применение данных технологий невозможно без активного внедрения групповой работы, дискуссионных форматов и детского взаимодействия, то есть тех умений, которые явно западают у начинающих педагогов, по их собственным утверждениям. По результатам опроса невозможно сделать вывод о реальной степени владения образовательными технологиями, но, несомненно, это свидетельствует об ошибочном понимании сути данных технологий. Этот вывод приходится сделать и при интерпретации высоких оценок владения умениями организации образовательных событий — 45 %, квест-технологий — 44,4 %, построения индивидуальной образовательной траектории — 43,9 % и формирующего оценивания — 41,7 %.

Педагоги-наставники считают начинающих педагогов методически подготовленными, о чем свидетельствуют схожие мнения о степени владения образовательными технологиями. Принципиальные различия отмечаются только в отношении квест-технологий и игропрактик, здесь наставники склонны более высоко оценивать умения молодежи — в 52,6 % и 56,6 % соответственно, что свидетельствует о восприятии данных подходов как инновационных и технологичных, а следовательно, более доступных молодому поколению.

4. Развитие функциональной грамотности обучающихся.

При ответе на вопросы о приоритетах профессионального развития в ближайшей перспективе (рис. 1), самыми непопулярными как у молодых специалистов, так и у наставников является умение разрабатывать задания, в которых ученики должны самостоятельно искать информацию в тексте (об этом заявили 18 % опрошенных педагогов-наставников и 26 % молодых учителей), а также умение разрабатывать задания, в которых ученики должны анализировать несколько разных текстов, чтобы ответить на проблемный вопрос — 19 % и 18 % соответственно. Умения именно с такими формулировками были специально включены в опросник, чтобы оценить отношение респондентов к развитию читательской грамотности, уровень которой является важнейшим показателем качества образования страны в рамках международных сопоставительных PISA и PIRLS. Молодые педагоги и наставники не считают развитие данных умений приоритетным, что позволяет сделать вывод о недостаточном понимании важности умения работать с формированием функциональной грамотности разных типов.



Рис. 1. Ответы на вопрос: «Какие из перечисленных умений вы считаете необходимым развивать в себе (молодых специалистов) прежде всего в ближайший год работы?» Сравнительная диаграмма ответов наставников и молодых специалистов (%)

Fig. 1. Answers to the question: «Which of the listed skills do you consider necessary to develop in yourself (novices teachers), first of all, in the next year of work?» Comparative chart of the answers of mentors and novices teachers (%)

5. Ситуативное реагирование: умение выстраивать образовательный процесс с опорой на изменчивые детские интересы и потребности ситуации, складывающейся на конкретном занятии.

Одним из важнейших навыков, которые необходимо развивать в самое ближайшее время, по мнению наставников, является умение гибко корректировать ход занятия в зависимости от ситуации на уроке (реакции детей, внешних факторов, появления новых информационных поводов и т. д.), это отметили 68 % наставников. Только 37 % молодых педагогов обращают на это внимание. Отвечая на вопрос о ведущих навыках, требующих развития, начинающие и опытные педагоги не расходятся во мнениях: респонденты считают необходимым развивать умение подбирать задания и строить урок таким образом, чтобы все ученики в классе усвоили материал (такого мнения придерживаются 71 % наставников и 68 % молодых педагогов). Эти цифры говорят о консервативности профессиональных представлений, по-прежнему отражающих стремление к передаче знания (пассивная педагогическая модель), а не к развитию критических или креативных умений, индивидуализации образовательной траектории или дифференцированному обучению.

6. Самостоятельная разработка рабочих программ по преподаваемым дисциплинам.

При ответе на вопрос о разработке рабочих программ 16 % молодых педагогов признались, что позаимствовали их у коллег, 7 % — составили на основании шаблона МЭШ, 56 % — отметили, что программу коллег «слегка

переработали под себя» (скорее всего, речь идет о техническом обновлении), и только 22 % молодых педагогов заявили, что разработали программы самостоятельно. Педагоги-наставники оказались более критичны в оценке этого вопроса: 36 % из них отметили, что их рабочие программы позаимствованы у коллег, 9 % — указали внешние источники заимствования, такие как МЭШ, Интернет, школьные методические ресурсы, и только 7 % педагогов-наставников заявили о самостоятельности программных разработок. Определяя перспективы профессионального развития (рис. 2), только 22 % респондентов из числа начинающих учителей считают необходимым развивать умение разрабатывать самостоятельно рабочую программу по предмету, а из числа педагогов-наставников — 29 %. Таким образом, как упоминалось выше, о самостоятельной разработке рабочих программ задумывается не более 22 % молодых учителей. Эту тенденцию подтверждают ответы на вопрос о главных умениях, которые молодым педагогам пришлось спешно осваивать в первый год работы в школе: только 11 % респондентов упомянули о создании рабочих программ; 84 % молодых педагогов отметили, что планируют уроки, но могут ситуативно перестроиться, многое изменить по ходу занятия, если того требует ситуация. Сама по себе данная цифра должна свидетельствовать о профессиональной гибкости, однако в свете ситуации с рабочими программами скорее говорит о слабом внимании к системному планированию.

7. Умение распознавать и разрешать конфликты.

Подавляющее большинство молодых педагогов отмечают, что не имеют сложностей в общении с коллегами (82 %), учениками (85 %) и родительской общественностью (76 %). Педагоги-наставники видят ситуацию не столь позитивной: только 68 % из них считают, что сложностей в общении с коллегами не возникает, 63 % не видят конфликтов с учениками и лишь 33 % склонны не замечать проблем в общении с родительской общественностью. Причину конфликтов респонденты склонны видеть в партнере по коммуникации, называя в основном внешние причины: предвзятое отношение к молодежи, конфликт поколений, люди старой закалки, личная неприязнь, особенности учеников, пубертатный период, плохое воспитание, недоверием к молодым со стороны родителей и их скандальность.

Скорее всего, громкие конфликты у молодых педагогов действительно редки, так как большинство воспринимает споры и столкновения мнений как то, чего необходимо всеми силами избегать. Это подтверждают и ответы на вопрос: «Что, по вашему мнению, может помочь сгладить или разрешить конфликт?» — общим и для начинающих и опытных педагогов является представление об эффективном разрешении конфликтов путем привлечения медиатора и применения специальных коммуникативных техник. Примечательно, что 47 % молодых педагогов, оказавшихся в конфликте с коллегами, считают, что эту ситуацию не стоит никак разрешать — просто не обращать на нее внимание, а 21 % из них считают, что конфликтную ситуацию уже невозможно исправить. Суммарно 68 % молодых педагогов придерживаются тактики замалчивания проблемы, и только 21 % — стоят на деятельностной позиции и видят

выход в «более добросовестном отношении к своим обязанностям», то есть считают, что они сами должны стать лучше, и тогда конфликт будет исчерпан. При обсуждении вопроса о путях выхода из конфликтных ситуаций на фокус-группах был озвучен дефицит специальной подготовки будущих учителей к целенаправленной работе с родительской общественностью: специальных дисциплин по данной проблеме почти нет, а в общих курсах конфликтологии, психологии и педагогики эта тема упоминается вскользь, практические занятия по ней отсутствуют, во время педагогической практики тема не затрагивается.

Стремление молодых специалистов избежать или подавить конфликт подтверждают и ответы на вопрос о коммуникативных навыках, требующих развития. Диаграмма на рисунке 2 отчетливо демонстрирует, что самыми востребованными у молодых специалистов являются навыки по отстаиванию своей позиции: 56 % из них чувствуют необходимость научиться психологически преодолевать конфликты, 52 % — научиться отвечать отказом на просьбы, 49 % — отстаивать свои интересы и нейтрализовать манипуляции. Представленные данные скорее говорят о наличии скрытых конфликтов, а не о благоприятном психологическом климате в образовательных организациях. Ситуация достаточно напряженная и конфликтногенная, организационная культура современной школы воспринимает конфликт как негативный маркер, показатель некомпетентности, слабости, педагог, у которого возникают конфликты, воспринимается профессиональной общественностью негативно, чего и стараются избежать начинающие учителя. Навыки, помогающие управлять конфликтами, в большинстве случаев остаются невостребованными.



Рис. 2. Сравнительная диаграмма ответов наставников и молодых специалистов на вопрос о коммуникативных навыках (%)

Fig. 2. Comparative diagram of the answers of mentors and novice teachers to the question of communication skills (%)

Дискуссионные вопросы

Данное исследование носило анонимный и добровольный характер, начинающие педагоги не фиксировали в ответах номер и название школы, где они работают, что делает невозможным провести корреляцию ответов респондентов двух категорий. С другой стороны, педагоги-наставники, наоборот, отмечали, в каких школах они работают, что также неоднозначно сказывается на результатах, наставникам выгодно было представить ситуацию в школе в благожелательном свете, так как в их непосредственные обязанности входит работа с начинающими коллегами. Возникает исследовательский вопрос о том, как необходимо выстраивать процесс компаративной оценки.

Применение традиционных техник опросов об уровне удовлетворенности имеет ряд ограничений, выраженное мнение скорее отражает уровень и особенности профессиональной рефлексии молодых педагогов, чем сами дефициты.

Проведенное исследование доказало, что отмеченные молодыми педагогами недостатки образовательной среды школы или компетентности самих педагогов не является свидетельством дефицита, ситуативное восприятие недостатков крайне изменчиво, для выявления дефицитов необходимо разрабатывать методику исследования, которая позволит проследить изменение мнения о профессиональной компетентности, возможен ретроспективный анализ.

Исследование выявило необходимость провести систематизацию профессиональных дефицитов молодых педагогов, уделяя особое внимание реальным, скрытым и мнимым дефицитам, а также систематизацию условий преодоления дефицитарности.

В результате проведенного исследования представляется возможным вынести на обсуждение следующий дискуссионный вопрос: «Являются ли выявленные скрытые дефициты таковыми только для молодых педагогов?». В будущем можно провести компаративное исследование других групп педагогов на предмет обнаружения данных дефицитов. Перспективу такого рода анализа подтверждает исследование австралийских и американских исследователей 2020 года «Влияет ли стаж учителей на качество преподавания?» (Graham et al., 2020).

Заключение

Традиционные дефициты молодых педагогов, связанные с адаптацией на рабочем месте, нехваткой времени, дисциплиной и мотивацией учеников, установления коммуникации с коллегами и родительской общественностью, заполнением документации, находят подтверждение в проведенном исследовании, однако следует уточнить, что большинство участников исследования считают ситуацию с адаптацией начинающего учителя на рабочем месте

крайне благоприятной. Дефициты дисциплины и мотивации учеников следует воспринимать как маркеры скрытых дефицитов понимания взаимосвязи между умением организовать взаимодействие обучающихся друг с другом и поддержанием дисциплины и интереса к предмету. Коммуникационные дефициты носят также более глубинный характер — неумение распознать конфликт, стремление игнорировать, замалчивать и избегать их. Исследование выявило ряд скрытых дефицитов, которые необходимо учитывать школьной администрации в программах адаптации начинающих педагогов, а именно дефицит самостоятельной разработки рабочих программ по преподаваемым дисциплинам и дефицит ситуативного реагирования учителя на уроке. Для педагогических вузов крайне важно включить в профессиональную подготовку образовательные единицы по развитию функциональной грамотности, организации групповой работы, в том числе ученических дискуссий, а также по ознакомлению с технологиями развития критического мышления, проблемного и дифференцированного обучения.

Список источников

1. Чечева, Н. А. (2021). Мониторинг профессиональных компетенций учителя в условиях изменения парадигмы образования: диссертация кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
2. Щеткина, И. А., Захарова, Е. Ю., Окунева, Н. И. (2015). Отношение молодых педагогов к профессии учителя: социологический анализ. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*, 4(63), 191–197.
3. Шевелёв, А. Н., Кузина, Н. Н., Смольников, В. Ю. (2018). Социопедагогическое исследование молодых учителей: проблемы, характерные черты и готовность к профессиональной деятельности. *Человек и образование*, 4(57), 196–201.
4. Хайбулаев, М. Х., Салманова, Д. А., Бакмаев, А. Ш. (2019). Мониторинг профессиональной деятельности молодого учителя в Республике Дагестан. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2(27), 209–211. <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0802-0048>
5. Жуина, Д. В., Лобанова, Н. А. (2020). Особенности адаптации молодых педагогов к профессии (на примере Республики Мордовия). *Международный научно-исследовательский журнал*, 6–2(96), 152–154.
6. Данилов, С. В., Шустова, Л. П., Глебова, З. В. (2019). Теория и практика сопровождения профессионально-личностного развития молодого педагога в условиях университетского комплекса: монография. Чебоксары: Среда.
7. Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265–272. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265>
8. Глушеческая, Н. В., Сквородкина, И. З. (2014). К проблеме адаптации к профессиональной среде выпускников педагогических направлений федерального университета. *Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки*, 18(37), 90–97.

9. Черникова, Е. Г., Пташко, Т. Г., Руденко, А. В. (2017). Адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов общеобразовательных организаций (по материалам общероссийского социологического исследования). *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 7, 114–122.
10. Стефаник, Ю. В. (2020). Проблемы социально-профессиональной адаптации молодых педагогов в организациях дополнительного образования. *Проблемы современного педагогического образования*, 68(4), 197–200.
11. Субетто, А. И. (2006). Квалиметрия человека и образования: генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
12. Мачурина, Т. Н. (2016). Алгоритм работы школьного психолога с молодым педагогом: адаптация к школе и гармонизация профессиональной коммуникации. *Народное образование*, 7–8(1458), 105–107.
13. Лебеденко, О. А., Татарова, М. Н. (2018). Психолого-педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодых педагогов. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 4(32), 133–138.
14. Овчинникова, Л. А., Декман, И. Е. (2020). Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации молодого педагога к условиям профессиональной деятельности. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2(31), 354–357. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0902-0086>.
15. Аминова, Д. К., Цахаева, А. А. (2018). Методический арсенал исследования социально-психологической адаптации педагога к новым условиям ФГОС. *International Journal of Medicine and Psychology*, 1(4), 42–48.
16. Логинова, Н. Ф. (2019). Становление психолого-педагогической компетентности молодого педагога с использованием потенциала региональной системы образования: диссертация кандидата педагогических наук. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Амосова.
17. Сотникова, М. С. (2017). Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде: диссертация кандидата педагогических наук. Москва: Московский педагогический государственный университет.
18. Файн, М. Б. (2020). Подготовка молодого педагога в системе дополнительного профессионального образования к формированию индивидуальной профессиональной траектории: диссертация кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону: Дагестанский государственный педагогический университет.
19. Глебова, З. В. (2019). Комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса: диссертация кандидата педагогических наук. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова.
20. Семиздралова, О. А. (2006). Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя: диссертация кандидата психологических наук. Москва: Московский психолого-социальный институт.
21. Цыганкова, Е. Н. (2019). Ситуационный подход к управлению конфликтами в школьном социуме: диссертация кандидата социологических наук. Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
22. Потемкина, Т. В. (2018). Проблемы выявления профессиональных дефицитов учителей при проектировании программ повышения качества образования. *Источник*, 1, 6–8.

23. OECD, (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
24. Stahnke, R., & Blomeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest? *Teaching and Teacher Education*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>
25. Chen, H., Li, M., Ni, X., Zheng, Q., & Li, L. (2021). Teacher effectiveness and teacher growth from student ratings: An action research of school-based teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101010>
26. Wolf, A. G., Auerswald, S., Seinsche, A., Saul, I., & Klocke, H. (2021). German student teachers' decision process of becoming a teacher: The relationship among career exploration and decision-making self-efficacy, teacher motivation and early field experience. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103350>
27. Holzberger, D., Maurer, Ch., Kunina-Habe nicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational- affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>
28. Daumiller, M., Janke, St., Hein, J., Rinas, R., Dickh, O., & Dresel, M. (2021). Do teachers' achievement goals and self-efficacy beliefs matter for students' learning experiences? Evidence from two studies on perceived teaching quality and emotional experiences. *Learning and Instruction*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101458>
29. Kavenuke, P. S., Kinyota, M. K., & Joel, J. (2020). The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their systematicity, self-confidence and scepticism. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100677>
30. Rubach, Ch., & Lazarides, R. (2021). Addressing 21st-century digital skills in schools — Development and validation of an instrument to measure teachers' basic ICT competence beliefs. *Computers in Human Behavior*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106636>
31. О профессиональных дефицитах молодых педагогов столичных школ. Официальный сайт МГПУ. URL: <https://www.mgpu.ru/o-professionalnyh-defitsitah-molodyh-pedagogov-stolichnyh-shkol> (дата обращения: 23.07.2021).
32. Занков, Л. В. (1960). Наглядность и активизация учащихся в обучении. Москва: Учпедгиз.
33. Шаталов, В. Ф., Шейман, В. М., Хаит, А. М. (1989). Опорные конспекты по кинематике и динамике: книга для учителя: из опыта работы. Москва: Просвещение.
34. Эльконин, Д. Б., Давыдов, В. В. (1966). Возрастные возможности усвоения знаний: (младшие классы школы). Москва: Просвещение.
35. Садыкова, Г. (2018). ТРИЗ-педагогика: универсальный конструктор (алгоритм) ТРИЗ-занятий. Москва: Галактика.
36. Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon K., & Pianta R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>

References

1. Checheva, N. A. (2021). Monitoring of Teacher's Professional Competences in the Conditions of Changing the Educational Paradigm: Thesis of a Candidate of Pedagogical Sciences. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen. (In Russ.).

2. Shchetkina, I. A., Zakharova, E. Yu., & Okuneva, N. I. (2015). The attitude of young teachers to the teaching profession: a sociological analysis. *Scientific Notes of the Transbaikalian State University*, 4(63), 191–197. (In Russ.).
3. Shevelev, A. N., Kuzina, N. N., & Smolnikov, V. Yu. (2018). Socio-pedagogical research of young teachers: problems, characteristics and readiness for professional activity. *Man and Education*, 4(57), 196–201. (In Russ.).
4. Khaibulaev, M. Kh., Salmanova, D. A., & Bakmaev, A. Sh. (2019). Monitoring of the professional activity of a young teacher in the Republic of Dagestan. *Research Azimuth: Pedagogy and Psychology*, 2(27), 209–211. (In Russ.). <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0802-0048>
5. Zhuina, D. V., & Lobanova, N. A. (2020). Features of the adaptation of young teachers to the profession (on the example of the Republic of Mordovia). *International Research Journal*, 6–2(96), 152–154. (In Russ.).
6. Danilov, S. V., Shustova, L. P., & Glebova, Z. V. (2019). Theory and practice of supporting the professional and personal development of a young teacher in a university complex: a monograph. Cheboksary: Wednesday. (In Russ.).
7. Dias-Lacy, S.L., & Guirguis, R.V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265–272. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265>
8. Glushchevskaya, N. V., & Skovorodkina, I. Z. (2014). To the problem of adaptation to the professional environment of graduates of the pedagogical directions of the federal university. *Bulletin of the Vladimir State University. Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov. Series: Pedagogical and psychological sciences*, 18(37), 90–97. (In Russ.).
9. Chernikova, E. G., Ptashko, T. G., & Rudenko, A. V. (2017). Adaptation and professional development of young teachers of educational organizations (based on the materials of the all-Russian sociological study. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 7, 114–122. (In Russ.).
10. Stefanik, Y. V. (2020). Problems of social and professional adaptation of young teachers in organizations of additional education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 68(4), 197–200. (In Russ.).
11. Subetto, A. I. (2006). Qualimetry of man and education: genesis, formation, development, problems and prospects. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training. (In Russ.).
12. Machurina, T. N. (2016). Algorithm for the work of a school psychologist with a young teacher: adaptation to school and harmonization of professional communication. *Public Education*, 7–8(1458), 105–107. (In Russ.).
13. Lebedenko, O. A., & Tatarova, M. N. (2018). Psychological and pedagogical support for the professional adaptation of young teachers. *Vocational education in Russia and abroad*, 4(32), 133–138. (In Russ.).
14. Ovchinnikova, L. A., & Dekman, I. E. (2020). Psychological and pedagogical support of the process of adaptation of a young teacher to the conditions of professional activity. *Research Azimuth: Pedagogy and Psychology*, 2(31), 354–357. (In Russ.). <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0902-0086>
15. Aminova, D. K., & Tsakhaeva, A. A. (2018). Methodological arsenal of the study of the socio-psychological adaptation of the teacher to the new conditions of the Federal

State Educational Standard. *International Journal of Medicine and Psychology*, 1(4), 42–48. (In Russ.).

16. Loginova, N. F. (2019). The formation of the psychological and pedagogical competence of a young teacher using the potential of the regional education system: dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Amosov. (In Russ.).

17. Sotnikova, M. S. (2017). Psychological and pedagogical support of professional adaptation of young teachers in an innovative educational environment: dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Moscow: Moscow State Pedagogical University. (In Russ.).

18. Fine, M. B. (2020). Preparation of a young teacher in the system of additional professional education for the formation of an individual professional trajectory: dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Rostov-on-Don: Dagestan State Pedagogical University. (In Russ.).

19. Glebova, Z. V. (2019). Comprehensive support of the professional activity of a young teacher in the conditions of a university complex: dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Ulyanovsk: Ulyanovsk State Pedagogical University. I. N. Ulyanova. (In Russ.).

20. Semizdralova, O. A. (2006). Prevention of emotional burnout in the early stages of teacher professionalization: dissertation of a candidate of psychological sciences. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute. (In Russ.).

21. Tsygankova, E. N. (2019). Situational approach to conflict management in school society: dissertation of a candidate of sociological sciences. Belgorod: Belgorod State National Research University. (In Russ.).

22. Potemkina, T. V. (2018). Problems of identifying professional deficits of teachers in the design of programs to improve the quality of education. *Source*, 1, 6–8. (In Russ.).

23. OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

24. Stahnke, R., & Blomeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest? *Teaching and Teacher Education*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>

25. Chen, H., Li, M., Ni, X., Zheng, Q., & Li, L. (2021). Teacher effectiveness and teacher growth from student ratings: An action research of school-based teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101010>

26. Wolf, A. G., Auerswald, S., Seinsche, A., Saul, I., Klocke, H. (2021). German student teachers' decision process of becoming a teacher: The relationship among career exploration and decision-making self-efficacy, teacher motivation and early field experience. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103350>

27. Holzberger, D., Maurer, Ch., Kunina-Habe nicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational- affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>

28. Daumiller, M., Janke, St., Hein, J., Rinas, R., Dickh, O., & Dresel, M. (2021). Do teachers' achievement goals and self-efficacy beliefs matter for students' learning experiences? Evidence from two studies on perceived teaching quality and emotional experiences. *Learning and Instruction*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101458>

29. Kavenuke, P. S., Kinyota, M. K., & Joel, J. (2020). The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their systematicity, self-confidence and scepticism. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100677>
30. Rubach, Ch., & Lazarides, R. (2021). Addressing 21st-century digital skills in schools – Development and validation of an instrument to measure teachers’ basic ICT competence beliefs. *Computers in Human Behavior*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106636>
31. On the professional deficits of young teachers in the capital’s schools. Official site of MGPU. URL: <https://www.mgpu.ru/o-professionalnyh-defitsitah-molodyh-pedagogov-stolichnyh-shkol> (accessed: 23.07.2021). (In Russ.)
32. Zankov, L. V. (1960). Visibility and activation of students in learning. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.).
33. Shatalov, V. F., Sheiman, V. M., & Khait, A. M. (1989). Reference notes on kinematics and dynamics: a teacher’s book: from work experience. Moscow: Enlightenment. (In Russ.).
34. Elkonin, D. B., & Davydov, V. V. (1966). Age opportunities for learning: (junior grades of the school). Moscow: Enlightenment. (In Russ.).
35. Sadykova, G. (2018). TRIZ pedagogy: a universal constructor (algorithm) for TRIZ classes. Moscow: Galaxy. (In Russ.).
36. Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers’ years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>

Статья поступила в редакцию: 04.09.2021;
одобрена после рецензирования: 24.11.2021;
принята к публикации: 15.12.2021.

The article was submitted: 04.09.2021;
approved after reviewing: 24.11.2021;
accepted for publication: 15.12.2021.

Информация об авторах:

Анастасия Кирилловна Белолуцкая — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

BeloluckayaAK@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

Вардигул Аргамовна Мкртчян — младший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

MkrtchyanVA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>

Татьяна Владимировна Щербакова — кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

SherbakovaTV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>

Information about the authors:

Anastasija K. Beloluckaja — PhD in Psychology, Head of the Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, BeloluckayaAK@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

Vardigul A. Mkrtchyan — Junior Research Fellow at the Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, MkrtchyanVA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>

Tatiana V. Shcherbakova — PhD in History, Senior Research Fellow at the Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ShcherbakovaTV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.