

Е.Г. ЧЕРНИКОВА

**СОСТОЯНИЕ И ПРОТИВОРЕЧИЯ
СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ**

Монография

Челябинск, 2010

УДК 373
ББК 74.214.21
Ч–49

Черникова, Е.Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: монография / Е.Г. Черникова / Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 184 с.

ISBN 978-5-85716-828-8

В монографии представлены результаты исследования проблемы социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ. Определены факторы, способствующие и препятствующие процессу адаптации. Приводится авторская типология стратегий процесса адаптации молодых учителей к педагогической деятельности.

Книга адресована руководителям, педагогам-психологам, учителям общеобразовательных школ; специалистам органов управления образованием; студентам педагогических вузов и колледжей, работникам вузов, занимающихся профессиональной подготовкой учителей.

Рецензенты:

Е.В. Грунт, доктор философских наук,
профессор УРГУ, Екатеринбург

Н.А. Соколова, доктор педагогических наук,
профессор ЧГПУ, Челябинск

ISBN 978-5-85716-828-8

© Е.Г. Черникова, 2010
© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретико-методологические основания изучения социально-профессиональной адаптации молодых педагогов	
1.1. Социально-профессиональная адаптация: сущность, специфика.....	11
1.2. Особенности и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых учителей.....	52
Глава 2. Современное состояние социально-профессиональной адаптации молодых педагогов	
2.1. Факторы, влияющие на процесс социально- профессиональной адаптации молодых педагогов.....	95
2.2. Типология стратегий социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.....	136
Заключение.....	158
Библиографический список.....	167

Введение

Необходимость исследования проблем адаптации различных профессиональных групп в современных условиях приводит к разработке в отечественной социологии темы социально-профессиональной адаптации молодых педагогов института общего (среднего) образования. В настоящее время данная проблема сохраняет свою актуальность, так как, несмотря на достаточное количество исследований, проводимых социологами, психологами, педагогами, проблема закрепления и сохранения молодых педагогов в образовательных учреждениях не решается. Немногие выпускники педучилищ и вузов идут в школу. Механизм, способствующий закреплению молодых педагогов в образовательных учреждениях, не выработан. Связано это с тем, что институты образования не учитывают противоречия, сопровождающие процесс освоения педагогической профессии у молодых педагогов, влияние внешних и внутренних факторов, способствующих или препятствующих социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.

В современной России наблюдается снижение престижа профессии учителя по сравнению с СССР и странами Запада, обусловленное снижением престижа образования в обществе, недостаточным уровнем профессиональной подготовки и крайне низким уровнем материального благосостояния школьных учителей. Чрезмерное государственное регламентирование финансово-хозяйственной деятельности и трудовых отношений в образовании повлекло за собой негативные последствия в кадровом обеспечении образования, среди которых снижение профессиональной мотивации педагогических работников, включение учителей в дополнительную занятость в ущерб основной преподавательской работе и, как следствие, снижение качества обучения и воспитания. Реализация Приоритетного национального проекта «Образование» направлена, прежде всего, на

создание условий для системной модернизации и обеспечения качественного доступного образования. Однако качество образования во многом зависит и от финансирования.¹ Реализация принятых в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы направлений «Поддержка лучших учителей» и «Дополнительное вознаграждение за классное руководство», а также выплата на муниципальном уровне ежемесячной надбавки в размере 40% к заработной плате молодым специалистам, оказание единовременной материальной помощи позволит поддержать учителя морально, материально, поднять престиж педагогической деятельности, привлечь в отрасль молодые кадры.²

В реализации стратегических целей реформы образования учитель остается ключевой фигурой. Современная ситуация вызывает необходимость быстрой и многоаспектной адаптации начинающих педагогов к реалиям сегодняшнего дня. Десятки тысяч выпускников педагогических вузов ежегодно вливаются в сферу образования. Смогут ли они отвечать этим запросам и быть успешными в избранной сфере деятельности? Анализ исследований социально-профессиональной адаптации показал, что начальный период вхождения в профессиональную деятельность и образовательную среду характеризуется повышенной напряженностью. От того, как пройдет этот период, зависит, состоится ли молодой учитель как профессионал, останется ли он в сфере образования или найдет себя в другом деле.

На сегодняшний день известно достаточно много публикаций по проблеме социально-профессиональной адаптации. Однако в социологии данный вопрос разработан недостаточно.

¹ Основные мероприятия и параметры приоритетного национального проекта «Образование» // Вестник образования России. – № 6. – 2006. – С. 4–6.

² Областная целевая программа по реализации Приоритетного национального проекта «Образование» в Челябинской области на 2006–2010 годы. – Челябинск, 2005.

В современной социологической науке не раскрыты основные противоречия, характеризующие специфику процесса социально-профессиональной адаптации молодых педагогов учреждений общего образования. Превалируют психологические и педагогические исследования этой проблемы, в то время как именно социологический анализ дает возможность выявить существенные особенности этих процессов.

Изучение научной литературы, раскрывающей тему исследования, позволяет выделить несколько групп работ.

Первая группа работ посвящена изучению социальной адаптации.

В исследовании анализируются различные подходы: системный подход (А.Н. Аверьянов, В.П. Беспалько, В. Новик, Л.А. Петрушенко, Л. Фон Берталанфи, и др.), с позиции которого адаптация рассматривается как переход систем из одного состояния в другое вследствие их взаимодействия с окружающей средой; информационный подход (Н.М. Амосов, В.Г. Афанасьев, Н. Винер, В.А. Виноградов, В.З. Коган, А.Д. Урсул, Ф.И. Цыдра и др.), который основывается на современном представлении о многоплановой роли информации в жизни людей, в том числе в процессе социальной адаптации; феноменологическая теория (Э. Гуссерль, М. Шелер, А. Шюц и др.), где социальная реальность «конструируется» посредством образов и понятий, выражаемых в коммуникациях; нормативный подход (Э. Дюркгейм, К. Леви-Стросс, Б. Малиновский, Р.К. Мертон, А. Радклифф-Браун, Г. Спенсер, Т. Парсонс и др.), утверждающий, что главный способ активного (в сущности, адаптивного) взаимодействия человека с миром — это деятельность, корректируемая нормами, ценностями, «навязанными» индивиду обществом, но благодаря которой появляется возможность не только целенаправленного преобразования природы, но и включения ее в сферу материальной и духовной культуры человека; деятельностный подход (О.С. Разумовский, Т.А. Петрушенко,

Дж. Хоманс и др.), где содержание социальной адаптации отчасти связано с преодолением и предупреждением разнообразных адаптивных барьеров, противоречий и конфликтных ситуаций в жизнедеятельности индивидов; интерпретативный подход (М. Вебер, П. Бергер, М.А. Блумер, У. Джеймс, В. Дилтей, Т. Лукман, Дж.Г. Мид, Р. Нисбетт, Л. Росс, Г. Томас, Э. Фромм, С. Эш), рассматривающий социальную адаптацию с точки зрения субъективной удовлетворенности значимыми для личности сторонами жизнедеятельности.

Изучению социально-профессиональной адаптации в русле исследований социально-трудовых процессов посвящены работы Е.М. Аврамовой, А.Г. Асмолова, М.Р. Битяновой, М. Вебера, В.Ю. Верещагина, А.Б. Георгиевского, И.С. Дискина, Р.Ю. Ильюченко, В.П. Казначеева, И.Д. Калайкова, Т.Л. Кончанина, П.С. Кузнецова, П. Линдсей, И.А. Милославовой, Д. Норманна, Т. Парсонса, А.В. Сухарева, Л. Фестингера, М.А. Шабановой, Л.Л. Шпак, Г.И. Царегородцева и др. Трудовую адаптацию в процессе профессионального обучения и становления рассматривали М.П. Будякина, Р.П. Колосова, А.Л. Русалимова, Б.М. Петров, Н.В. Полякова, Е.В. Руденский, В.А. Семиченко, Н.И. Стрелянова, А.Д. Субочева, Н.Н. Федотова, К.У. Чембеленге.

Всестороннему исследованию сущности, целей, содержания педагогической деятельности посвящены работы Е.П. Белозерова, Ф.Н. Гоноболина, Г.В. Кондратьевой, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, В.П. Кузовлева, А.К. Марковой, А.Г. Мороза, С.В. Овдей, Е.И. Рогова, В.А. Слостенина, М.И. Скубий, И.Ф. Талызиной, В.Н. Турченко, А.Н. Ходакова, Г.М. Щербакова и др.

Условия профессиональной адаптации молодого педагога раскрыты в работах О.А. Абдулиной, И.Ф. Исаева, С.Г. Вершловского, Н.Ф. Гоноболина, Г.В. Кондратьевой, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, В.А. Слостенина, С.Г. Сухобской, А.Г. Мороз, С.В. Овдей, М.И. Скубий, П.А. Шептенко,

О.А. Шиян и др. Авторы связывают процесс адаптации с условиями труда педагога и профессиональными требованиями к личности учителя.

Отдельную группу работ составляют прикладные исследования, послужившие основой для разработки инструментария, а также базой для проведения сравнительного анализа. Среди авторов этих исследований отметим Е.Н. Бурдастых, Е.С. Бурлаковскую, А.И. Матвееву, С.М. Редлиха и др. Не умаляя достоинств работ перечисленных авторов, мы полагаем, что тема социально-профессиональной адаптации молодых педагогов в учреждениях общего образования разработана в отечественной социологии недостаточно. Следовательно, данная проблема требует дальнейшей теоретической разработки и проведения эмпирических исследований. Это побудило автора обратиться к данной проблеме.

Цель исследования — дать анализ особенностей и противоречий, определяющих современное состояние социально-профессиональной адаптации молодых педагогов института общего (среднего) образования.

Для достижения поставленной цели в ходе исследования решались следующие **задачи**:

- 1) уточнить социологическое содержание понятия социально-профессиональной адаптации;
- 2) выявить содержание противоречий социально-профессиональной адаптации молодых педагогов в современном образовании;
- 3) изучить характер влияния конкретных факторов на состояние социально-профессиональной адаптации молодых педагогов учреждений образования;
- 4) разработать типологию стратегий социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.

Объект исследования — социально-профессиональная адаптация.

Предмет исследования — состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов в современных условиях.

Теоретико-методологическую основу исследования представляют труды современных отечественных и зарубежных философов, социологов, психологов, педагогов, посвященные исследованию педагогической деятельности, социально-профессиональной адаптации молодых учителей к педагогической деятельности.

Методологическую основу работы составили принципы социологического анализа, культурологического, деятельностного, сравнительно-исторического подходов. С помощью сравнительно-исторического метода выявлены тенденции в развитии социально-профессиональной адаптации молодых педагогов. Деятельностный подход позволил изучить специфику педагогической деятельности, обеспечивающую адаптацию молодого педагога к профессиональной деятельности и образовательной среде учреждения. Культурологический подход позволил выделить мотивационно-ценностную составляющую процесса адаптации молодых педагогов. Использование общесоциологической методологии и социологических методов дало возможность проанализировать эмпирические данные.

Эмпирическую базу исследования составили материалы социологического исследования, проведенного автором в 2007 году в общеобразовательных школах города Челябинска. Методами сбора первичной информации выступал анкетный опрос, глубинное интервью, анализ нормативных документов по общему среднему образованию федерального, регионального и муниципального уровней, данные статистики Министерства образования и науки РФ, органов управления образования Челябинской области и города Челябинска. Опрошено 476 молодых педагогов общеобразовательных школ города Челябинска, выборка — квотная. Проведен опрос экспертов, в качестве кото-

рых выступали директора школ, заместители директора по учебно-воспитательной работе, руководители методических объединений учителей.

Значимость работы для практической деятельности заключается в возможности учета исследовательских выводов для осуществления анализа качества управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений по обеспечению оптимальных условий для молодых педагогов, для разработки программ социальной и психологической поддержки молодых педагогов в процессе социально-профессиональной адаптации в учреждениях образования, муниципальных образованиях. Результаты исследования могут быть использованы при чтении спецкурсов в разделах «Социология образования», «Социология труда», «Социология управления», «Социальные процессы и социальные институты» для студентов социологических, психологических факультетов.

Глава 1

Теоретико-методологические основания изучения социально-профессиональной адаптации молодых педагогов

1.1. Социально-профессиональная адаптация: сущность, специфика

Дать определение социально-профессиональной адаптации достаточно затруднительно, так как оно состоит из самостоятельных понятий, которые в науке недостаточно четко определены. Известно множество различных концепций и подходов к изучению социальной и профессиональной адаптации, изложенных в работах отечественных и зарубежных исследователей: философов, социологов, психологов, педагогов, предлагающих широкий спектр их неоднозначных толкований. Наиболее противоречивыми являются точки зрения авторов относительно вопроса о содержании понятия «профессиональная адаптация». Для того, чтобы найти логическое обоснование этому понятию, начнем с анализа родового понятия — «адаптация».

Слово «адаптация» происходит от латинского «adaptatio» — прилаживание, приноровление.³ Понятие адаптации возникло в биологии для обозначения приспособления строения и функций организмов к условиям существования или привыкания к ним. Адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности систем, органов и психической организации индивида при изменившихся условиях. Являясь процессом приспособления организма к окружающей среде, в жизни принимает форму как биологической, физиологической, так и социальной адаптации,

³ См.: Словарь иностранных слов в русском языке / под ред. И.В. Алехина и проф. Ф.Н. Петрова. – М.: ЮНВЕС, 1996. – С. 23; Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 12.

которая включает в себя адаптацию культурную, социальную, психологическую.

Так, психологическая адаптация определяется активностью личности и выступает как единство аккомодации (усвоение правил среды, «уподобление» ей) и ассимиляции («уподобление» себе, преобразование среды). Среда воздействует на личность или на группу, которые избирательно воспринимают и перерабатывают эти воздействия в соответствии со своей внутренней природой, а личность или группа активно воздействуют на среду. Активность личности одновременно носит характер адаптивный и адаптирующий. Считают, что таким образом возникает механизм социализации, который становится основой поведения и деятельности.⁴

С точки зрения социальных наук, адаптация определяется деятельностью, активной природой социальных субъектов. Со стороны социальной среды адаптация определяется целями деятельности, социальными нормами, способами их достижения и санкциями за отклонения от них. Условием успешной адаптации является оптимальное сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности, варьируемое в зависимости от конкретных ситуаций.⁵

Проблема адаптации в науках о природе и человеке характеризуется общенаучными теоретико-методологическими подходами, традиционно используемыми в ходе изучения адаптивных процессов в природе и обществе. Отмечается, что борьба за адаптацию — это ведущий закон жизни, который в равной мере

⁴ Словарь иностранных слов в русском языке / Под ред. И.В. Алехина и проф. Ф.Н. Петрова. — М.: ЮНВЕС, 1996. — С. 23–24.

⁵ См.: Маркарян, Э.С. Вопросы системного исследования общества / Э.С. Маркарян. — М., 1972; Александровский, Ю.А. Состояния психической адаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. — М., 1976; Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. — М., 1978; Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. — М., 1978; Ольшанский, Д.В. Социальная психология личности / Д.В. Ольшанский. — М., 1979.

распространяется не только на биологические объекты различной степени сложности, но и на человека как носителя биосоциальной природы.⁶ Усиливающиеся в последнее время интегративные процессы в науке позволяют поставить вопрос о комплексном рассмотрении данного феномена и о выделении особого вида приспособления — социальной адаптации. Мы разделяем мнение М.В. Ромма, что адаптация превращается из понятия специфически биологического в интегративную категорию. Понятие процесса адаптации определяется принципом целенаправленности и зависит от ее критериев.⁷

Понимание адаптации менялось с течением времени, следуя за тенденциями развития науки и отражая актуальные проблемы, волнующие человечество в различные исторические периоды. На протяжении истории изучения проблемы адаптации значительные изменения коснулись понимания целей адаптационного процесса. В современной науке целью любой адаптации считают устранение либо ослабление вредоносного (разрушающего) действия факторов окружающей (биологической, физической, химической, социальной и др.) среды.⁸ По мнению ряда исследователей, адаптация осуществляется на протяжении всей жизни индивида. Так, Ф.З. Меерсон утверждает, что адаптацию можно определить как развивающийся в ходе индивидуальной жизни процесс, в результате которого организм приобретает отсутствующую ранее устойчивость к определенному фактору внешней среды и таким образом получает возможность жить в условиях, ранее не совместимых с жизнью, решать задачи, ранее

⁶ Ромм, М.В. Социальная адаптация личности как объект философского анализа / М.В. Ромм. – Новосибирск, 2004. – С. 5.

⁷ Бауэр, Э.С. Теоретическая биология / Э.С. Бауэр. – М. – Л.: Изд. ВИЭМ, 1935. – С. 113.

⁸ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 11–12.

не разрешимые.⁹ Мы согласны с таким пониманием адаптации, однако для нашего исследования ближе позиция Г.Е. Зборовского, определяющего адаптацию как «начальный этап процесса включения и интеграции индивида в социальную, образовательную, профессиональную среду, основанный на ее реальном, повседневном, регулярном взаимодействии с ним».¹⁰ В своем исследовании мы будем использовать этот подход, рассматривая адаптацию в качестве начального этапа включения молодого специалиста в профессиональную деятельность.

Мы полагаем, что понятие «адаптация» можно отнести к общенаучным понятиям. Оно прошло большой и противоречивый путь развития, трудности которого связаны с объективной сложностью самого процесса адаптации. Анализ дефиниций, включающий более сорока определений, приведён в исследовании Т.В. Середы.¹¹ Автор предлагает следующие основания для классификации определений адаптации: во-первых, на основе различий в описании характеристик двух взаимодействующих систем; во-вторых, в зависимости от характера связи между индивидом и средой; в-третьих, от содержания и характера процесса адаптации; в-четвертых, от основной цели и результата адаптации. Эти группы определений взаимопересекаются, и внутри каждого существует достаточная вариативность описанных параметров. Такое многообразие понятий связано с использованием их в разных областях исследования (социальная, биологическая, психофизиологическая адаптация), со спецификой задач исследований, а также с различием подходов, принятых в

⁹ См.: Меерсон, Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф.З. Меерсон. – М.: Наука, 1981; Меерсон, Ф.З. Адаптация сердца к большой нагрузке и сердечная недостаточность / Ф.З. Меерсон. – М.: Наука, 1975.

¹⁰ Зборовский, Г.Е. Общая социология: курс лекций / Г.Е. Зборовский. – Екатеринбург, 1997. – С. 576.

¹¹ Середина, Т.В. Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Середина. – Л., 1987. – С. 132.

отдельных научных школах. Динамика развития понятия прослеживается через анализ изменений вариативных компонентов, уточняющих и конкретизирующих выделенные стабильные элементы. Такими вариативными элементами, например, являются характеристики самих взаимодействующих субъектов. Особенно разнообразны типы среды, с которой взаимодействует индивид: акцентом на этих конкретных типах взаимодействий во многом и объясняются различия в определениях адаптации. Процесс адаптации протекает по-разному и зависит от степени рассогласования между индивидом и средой, что также отражается в конкретных дефинициях.

На протяжении истории изучения проблемы адаптации значительные изменения коснулись понимания целей адаптационного процесса. Также существуют многочисленные и даже прямо противоположные мнения относительно того, какие изменения должны происходить во взаимодействующих субъектах в процессе адаптации.

Сделаем общие выводы относительно рассмотренного нами понятия адаптации. Мы полагаем, что общим является процесс взаимодействия, который характеризуется:

во-первых, наличием двух или более субъектов. П. Сорокин выделяет следующие типы взаимодействия: а) между двумя индивидами (муж и жена; учитель и ученик; два друга); б) между тремя индивидами (отец, мать и ребенок; муж, жена и любовница); в) между четырьмя, пятью и более индивидами; г) между одним индивидом и многими другими (артистом или оратором и его слушателями); д) между многими и многими (между членами неорганизованной группы).¹² Поэтому социализирующийся индивид для своего удобства сначала «примеривается» к источнику воздействия; наличию особых условий — условий дисбаланса, несогласованности между системами;

¹² Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин, – М., 1992. – С. 194.

во-вторых, некоторой координацией между системами, степень и характер которой может варьировать в достаточно широких пределах;

в-третьих, достижением цели, которая предполагает определённые изменения во взаимодействующих системах.

Нас интересует, прежде всего, социальная адаптация — вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в процессе которого согласовываются требования и ожидания участников.¹³ Мы полагаем, что социальная адаптация является необходимым условием для обеспечения оптимальной социализации человека. Она позволяет человеку не просто проявлять себя, свое отношение к людям, деятельности, быть активным участником социальных процессов и явлений, но и благодаря этому обеспечивать свое самосовершенствование. Природа сформировала предрасположенность человека к социальной адаптации и адаптационным процессам в различной среде его жизнедеятельности. Такие возможности у каждого свои, и они значительны. Благодаря им индивид успешно приспосабливается к условиям обстановки, в том числе к сложным и неблагоприятным. Показателями успешной социальной адаптации человека являются удовлетворенность средой, активность самопроявления и приобретение соответствующего опыта. Это требует от личности, с одной стороны, осознания себя как деятеля, с другой — верного сочетания разумных потребностей личности или группы с задачами социальной среды, что возможно лишь при определенных условиях.

Различные исследователи (Г. Айзенк, И.С. Кон, В.З. Коган, А.К. Абульханова-Славская, И.А. Милославова, Ю.А. Клейберг, А.А. Началджян, М.В. Ромм, Т.В. Середа, Н.Н. Мельникова,

¹³ Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — С. 12.

Л. Филлипс и мн. др.)¹⁴ используют понятие социальной адаптации с теми или иными смысловыми оттенками, под углом зрения определенной науки, занимая при этом различные мировоззренческие позиции.

Так, Г. Айзенк социальную адаптацию определяет как: 1) состояние, в котором потребности индивида, с одной стороны, и требования среды, с другой стороны, полностью удовлетворены, то есть состояние гармонии между индивидом и природной или социальной средой; 2) процесс, посредством которого это гармоничное состояние достигается.¹⁵ Однако на практике, на наш взгляд, достижима лишь относительная адаптация в смысле оптимального удовлетворения индивидуальных потребностей и ненарушенных отношений со средой.

По Л. Филлипсу, социальная адаптация — это принятие и эффективный ответ на те социальные ожидания, с которыми встречается каждый в соответствии со своим возрастом и полом, например, посещение школы и овладение учебными предметами

¹⁴ См.: Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989; Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980; Коган, В.З. Теория информационного взаимодействия / В.З. Коган // Философско-социологические очерки. – Новосибирск, 1991; Милославова, И.А. Понятие и структура социальной адаптации: автореф. ... канд. фил. наук / И.А. Милославова. – М., 1974; Клейберг, Ю.А. Социально-психологические аспекты девиантного поведения подростков: реальность и перспективы / Ю.А. Клейберг, Л.А. Кокорева, Р.В. Шмелев // Пробл. психол. и эргон. – 2002. – № 4. – С. 13–16; Началджян, А.А. Социально-психологическая адаптация личности / А.А. Началджян. – Ереван, 1988; Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект / М.В. Ромм. – Новосибирск: Наука, 2002; Середя, Т.В. Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Середя. – Л., 1987; Мельникова, Н.Н. Процесс социально-психологической адаптации: подходы к изучению / Н.Н. Мельникова // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. – Челябинск: ЮурГУ, 1998. – Т. 1. – С. 31–49 и др.

¹⁵ Encyclopedia of Psychology / H.J. Eysenck, W. Arnold and R. Meili (eds). – N.Y., 1972. – P. 25.

или установление дружеских отношений со сверстниками. В этом смысле адаптация означает, что человек успешно пользуется создавшимися условиями для осуществления своих целей и стремлений. Это может наблюдаться в любой области деятельности. Адаптивному поведению присуще успешное принятие решений, инициатива, определение собственного будущего.¹⁶ В данном определении содержится идея активности личности. Адаптированная личность не уклоняется, не бежит от трудностей, а преобразует проблемные ситуации, использует их для осуществления своих целей, стремлений, не особенно ожидая помощи от других.

В отечественной литературе по исследуемой проблеме также не сложилось однозначного определения понятия «социальная адаптация». Повышение интереса к разработке теории адаптации применительно к социальной среде прослеживается с 60-х годов прошлого века.¹⁷ Существуют различные подходы в изучении социальной адаптации личности, которые нам необходимо рассмотреть в настоящем исследовании для раскрытия сущности понятия «социальная адаптация».

В настоящее время одну из центральных ролей при изучении адаптационных процессов играет системный подход, опирающийся на представление о том, что все процессы, явления, предметы и отношения могут рассматриваться как «обладающие структурой». Из всего многообразия определений понятия «система» возьмем за основу классическое определение Л. Фон Берталянди: «Система — это комплекс взаимодействующих элементов».¹⁸ Из методологии системного подхода следует, что

¹⁶ Philips, L. Human Adaptation and his Failures / L. Philips. – N.Y., 1968. – P. 56.

¹⁷ См.: Шубкин, В.Н. Молодежь вступает в жизнь / В.Н. Шубкин // Вопросы философии. – 1965. – № 5.; Шубкин, В.Н. Некоторые вопросы адаптации молодежи к труду / В.Н. Шубкин // Социальные исследования. Вып. 1. – М., 1965.

¹⁸ См.: Кузьмин, В.И. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода / В.И. Кузьмин // Психол. журнал. – 1982. – Т. 3, № 3. – С. 3–14, Т. 3, № 4. – С. 3–14.

адаптивная система всегда принадлежит к классу открытых, функциональных, самоуправляемых и иерархически организованных систем, строящих свою деятельность на основе принципа прямой и обратной информационной связи. Всякая сложная самоуправляемая система адаптивна. Адаптивность же — атрибутивное свойство, функциональный признак сложных самоуправляемых систем. Аналитически различимы следующие подвиды систем, находящихся в процессе адаптации:

1. Адаптивная система — это система, которая обладает основанной на использовании информационного механизма обратной связи потенциальной возможностью для целенаправленной (активной или реактивной) трансформации своей структуры в соответствии с потребностью.

2. Адаптированная система — та, которая уже осуществила приспособление и в настоящий момент находится в состоянии временной относительной адаптированности (покоя).

3. Адаптационная система — это микросистема, с помощью которой реализуется адаптация макросистемы.

С позиции того же системного подхода адаптация может рассматриваться как переход систем из одного состояния в другое вследствие их взаимодействия с окружающей средой. Данный переход в новое качественное состояние, по мнению Л.А. Петрушенко, может быть представлен в виде многогранного процесса, сторонами которого выступают изменения организации, управления, количества информации, соотношения энтропии и негэнтропии в адаптивных процессах различного уровня и разной степени сложности.¹⁹

С точки зрения И.Б. Новика, процесс адаптации должен включать в себя механизм, обеспечивающий системе постоян-

¹⁹ См.: Дичев, Т.Г. Проблема адаптации и здоровье человека / Т.Г. Дичев, К.Г. Тарасин // Методологические и социальные аспекты. — М., 1976. — С. 23. См.: Петрушенко, Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения: о влиянии философии на формирование теории систем / Л.А. Петрушенко. — М., 1975. — С. 21.

ную антиэнтропийную стратегию поведения. Информация, по словам Н. Винера, позволяет управляющей системе достичь специфических антиэнтропийных целей. Именно этим определяется сущность всякого адаптивного поведения и целенаправленной деятельности. И в этом смысле ведущим направлением одной из стратегий адаптации является борьба с энтропией, а точнее, с ее возрастанием. Важная роль в антиэнтропийной стратегии адаптивных систем принадлежит оптимальному инфовзаимодействию. Поэтому особую эвристическую ценность имеет информационный подход.²⁰

В рамках информационного подхода к изучению социальной адаптации (Н.М. Амосов, В.Г. Афанасьев, Н. Винер, В.А. Виноградов, В.З. Коган, А.Д. Урсул, Ф.И. Цыдря и др.)²¹ точка зрения исследователей основывается на представлении о том, что все разновидности самоуправляемых киберсистем — технических, биологических, социальных — представляют собой системы управления на основе переработки поступающей в них информации. Классическое определение информации было предложено основоположником кибернетики Н. Винером. «Информация — писал он — это обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к

²⁰ См.: Матвеева, А.И. Социальная адаптация молодых специалистов в системе образования современного российского общества: дис. ... канд. социол. наук / А.И. Матвеева. – Екатеринбург, 2005. – С. 14–15.

²¹ Амосов, Н.М. Мышление и информация / Н.М. Амосов // Проблемы мышления в современной науке. – М.: Наука, 1964; Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980; Виноградов, В.А. Информационная культура, как фактор повышения информационной деятельности / В.А. Виноградов. – Л.: Наука, 1990; Коган, В.З. Теория информационного взаимодействия / В.З. Коган // Философско-социологические очерки. – Новосибирск, 1991; Урсул, А.Д. Отражение и информация / А.Д. Урсул. – М.: Мысль, 1973; Цыдря, Ф.Н. Социальная информация: философские очерки / Ф.Н. Цыдря. – Кишинев, 1979.

нему наших чувств».²² С помощью информации передается социальный опыт, координируются усилия людей в процессе их взаимодействия друг с другом, обогащается духовный мир человека, идет его социальная адаптация в различных сферах жизнедеятельности. Человек, являясь основным структурным элементом социальной системы, создает и использует социальную информацию, которая в свою очередь отражает специфические черты этой социальной системы. В этом определяется главная сущность и специфика социальной информации.²³ На основе полученной информации у человека появляются новые потребности и мотивы деятельности. Он сознательно начинает планировать свою жизнь.²⁴

По мнению В.З. Когана, одна из функций информации «...есть по содержанию передача социального опыта, по специфическому механизму осуществления — субъектно-объектные отношения в инфовзаимосвязи, по форме — управление сознанием личности, социальных групп, общества в целом».²⁵ Мы согласны, что функции информации следует рассматривать в тесной взаимосвязи с проблемами субъектно-объектных отношений в информационном взаимодействии. Однако данный подход учитывает лишь один вид взаимодействия субъектов и не рассматривает весь спектр взаимодействия личности в обществе.

²² Винер, Н. Кибернетика и общество / Н. Винер. – М., 1958. – С. 31. См. также: Винер, Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине / Н. Винер. – М., 1983. – С. 340.

²³ См.: Афанасьев, В.Г. Социальная информация / В.Г. Афанасьев. – М., 1994; Коган, В.З. Теория информационного взаимодействия / В.З. Коган // Философско-социологические очерки. – Новосибирск, 1991.

²⁴ Ващекин, Н.П. Информационная деятельность и мировоззрение / Н.П. Ващекин, Абрамов Ю.Ф. – Иркутск, 1990. – С. 31.

²⁵ Коган, В.З. Теория информационного взаимодействия / В.З. Коган // Философско-социологические очерки. – Новосибирск. – 1991. – С. 173.

С точки зрения феноменологической социологии (Э. Гуссерль, М. Шелер, А. Шюц),²⁶ процесс социальной адаптации зависит от социальной реальности, которая «конструируется» посредством образов и понятий, выражаемых в коммуникациях. Поскольку именно мнения образуют социальный мир, постольку понятие «значение» оказывается в центре внимания социологов, работающих в данной парадигме. По их мнению, социальная реальность, возникающая в процессе коммуникаций, состоит из объяснения и приписывания мотивов поведения участниками коммуникативного акта, т.е. то или иное представление, понимание социальной реальности зависит от того, насколько пересекаются смысловые поля участников взаимодействия. Но от чего зависит «разночтение» одного и того же поступка, почему люди вообще не понимают друг друга? Феноменологи не дают ответа на эти вопросы, а это зачастую приводит к затруднению социальной адаптации.

Представители нормативного подхода (Э. Дюркгейм, К. Леви-Стросс, Б. Малиновский, Р.К. Мертон, А. Радклифф-Браун, Г. Спенсер, Т. Парсонс)²⁷ убеждены, что главный способ активного (в сущности, адаптивного) взаимодействия человека с миром — это деятельность, корректируемая нормами, ценно-

²⁶ См.: Гуссерль, Э. Избранные работы: научное издание / Э. Гуссерль; сост. В.А. Куренной. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005; Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер; пер. с нем. А.В. Денежкина и др. – М.: Гнозис, 1994; Шюц, А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменолог. социологии / А. Шюц; пер. с англ. А.Я. Алхасова, Н.Я. Мазлумяновой. – М.: Ин-т Фонда «Обществ. мнение», 2003.

²⁷ См.: Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм // Метод социологии. – М., 1991; Леви-Стросс К. Первобытное мышление / К. Леви-Стросс; пер., вступ. ст. и примеч. А.Б. Островского. – М.: Республика, 1994; Малиновский, Б. Научная теория культуры / Б. Малиновский; пер. с англ. И.В. Утехина; вступ. ст. А. Байбурина. – М.: ОГИ, 1999; Спенсер, Г. Основания социологии / Г. Спенсер. – СПб., 2001; Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс; сб. пер.; под общ. ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белановского. – М.: Академ. Проект, 2000.

стями, «навязанными» индивиду обществом, но благодаря которой появляется возможность не только целенаправленного преобразования природы, но и включения её в сферу материальной и духовной культуры человека. Мы согласны с тем, что именно материальная и духовная деятельность выступает как тот адаптивно-адаптирующий социальный контекст, в котором возникает и реализуется всё многообразие реальных и/или потенциальных адаптивных стратегий, используемых приспособляющимся субъектом на практике. Вместе с тем, не умаляя значения внешней необходимости для человека к деятельности, на наш взгляд, успешная социальная адаптация личности к условиям среды невозможна без внутреннего побуждения самой личности, последний компонент не учитывается в данном подходе.

С позиций деятельностного подхода (О.С. Разумовский, Т.А. Петрушенко, Дж. Хоманс²⁸ и др.) содержание социальной адаптации отчасти связано с преодолением и предупреждением разнообразных адаптивных барьеров, противоречий и конфликтных ситуаций в жизнедеятельности индивидов. Деятельностный подход к социальной адаптации позволяет выделить социальные и психологические средства социальной адаптации, различение которых способствует пониманию адаптивной деятельности в диалектическом единстве двух её сторон: 1) в качестве действительного преобразования социальной и природной среды; 2) как опережающего идеального образа, продукта психического отражения будущих результатов и свойств преобразуемой среды.

²⁸ См.: Разумовский, О.С. Закономерности оптимизации в науке и практике / О.С. Разумовский. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1990; Экстремизм в среде молодежи: анализ и вопросы профилактики / М.В. Алфинова, В.А. Гушин, Р.А. Зобов, Т.А. Петрушенко и др.; Администрация С.-Петербурга; ком. по молодеж. политике; науч.-исслед. ин-т комплекс. соц. исслед. С.-Петерб. гос. ун-та; под ред. А.А. Козлова. – СПб.: ХИМ-ИЗДАТ, 2003.

Единство деятельностных, социальных и психологических факторов не исключает преобладания какого-то из них в конкретной адаптивной ситуации. Это же единство находит своё отражение и в актуальном вопросе о критериях социальной адаптации. При таком — деятельностном — понимании адаптирующийся субъект предстаёт перед нами в качестве человека-преобразователя, который, активно творя себя и свою социальную среду, тем самым приспособливается к ней. Поскольку социальная адаптация охватывает практически все стороны (аспекты) человеческой жизнедеятельности, соответственно все условия эффективности и приемлемости жизнедеятельности могут выступать в качестве критериев социальной адаптации личности. С нашей точки зрения, деятельностный подход к адаптации — это важный, необходимый, но всё же ещё недостаточный инструмент изучения феномена адаптации личности в социуме, поскольку он «оставляет за скобками» субъективный смысл адаптации посредством деятельности, сводя адаптацию к тривиальному удовлетворению нормативно заданных обществом потребностей. Именно поэтому для системного понимания социальной адаптации необходимо, чтобы понятие «деятельность» было дополнено понятиями «интерпретация» и «понимание», а нормативный подход — интерпретативным.

С позиции представителей интерпретативного подхода (М. Вебер, П. Бергер, М.А. Блумер, У. Джеймс, В. Дилтей, Т. Лукман, Дж. Г. Мид, Р. Нисбетт, Л. Росс, Г. Томас, Э. Фромм, С. Эш)²⁹ главным является вопрос: как меняется то, на что мы

²⁹ См.: Вебер, М. Избранное / М. Вебер. — М., 1990; Джеймс, У. Введение в философию / У. Джеймс // Проблемы философии / Б. Рассел: пер. с англ., авт. послесл., примеч. А.Ф. Грязнова. — М.: Республика, 2000; Дилтей, В. Описательная психология / В. Дилтей. — М., 1924; Росс, Л. Человек и ситуация / Л. Росс, Р. Нисбетт // Уроки социальной психологии. — М., 2000; Томас, Г. Древний человек / Г. Томас; пер. с фр. А. Мединской. — М.: Астрель: АСТ, 2002; Монсон, П. Современная западная социология / П. Монсон. — СПб., 1982; Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. — М., 1990 и др.

смотрим, в зависимости от того, как мы смотрим? Любая объективно комфортная социальная, психологическая, экономическая, политическая, коммуникативно-информационная ситуация может быть при определённых условиях проинтерпретирована как дезадаптивная и субъективно неприемлемая. Отсюда вытекает главный критерий социальной адаптации в русле интерпретативного понимания — субъективная удовлетворенность (или отсутствие таковой) значимыми для личности сторонами жизнедеятельности.

Мы поддерживаем исследователей в том, что процесс социальной адаптации личности инициируется: 1) всей иерархией реальных или мнимых потребностей человека и социума; 2) проблемно-адаптивными ситуациями, в которых оказывается и вынужден действовать адаптирующийся субъект; 3) актуальными или потенциальными адаптивными барьерами, которые затрудняют либо исключают приспособление человека к разнообразным социальным ситуациям, и, наконец, 4) адаптивными установками, возникающими в процессе интерпретации человеком социального бытия, а также собственной роли и смысла жизни в конкретном социуме.

Ряд авторов в качестве механизма социальной адаптации рассматривает систему детерминации человеческой деятельности. Можно говорить о выделении в социологии детерминационного подхода к объяснению сущности социальной адаптации. С позиции системы детерминации человеческой деятельности И.В. Анфалова определяет социальную адаптацию как «противоречивый процесс взаимодействия личности и общества, определяемый внешней заданностью и внутренней необходимостью приспособления к требованиям конкретной социокультурной среды».³⁰ Мы согласны с мнением автора о сути социальной

³⁰См. Анфалова, И.В. Особенности и противоречия социальной адаптации подростков девиантного поведения: социологический анализ: автореф. дисс. ...канд. социол. наук / И.В. Анфалова. – Екатеринбург, 2007. – С. 6.

адаптации, которая заключается в том, что социум определяет границы нормы существования личности, поэтому не может быть равенства при взаимодействии личности и общества. Индивид вынужден приспосабливаться к требованиям большинства, или большинство его не примет как равного себе, откажет в обеспечении его прав. В данном случае действует принцип подчинения меньшинства большинству, следовательно, индивид вынужден приспосабливаться к требованиям общества. Но в то же время суть противоречия процесса социальной адаптации заключается в том, что неизвестно, с одной стороны, насколько личность готова изменить себя для того, чтобы принять внешние требования, а с другой — насколько общество готово признать некую специфичность поведения индивида. Речь идет о взаимодействии, в котором потребности личности вступают (не вступают) в противоречие с нормативностью, заданной общностью. Если учесть, что общественные нормы завышены, часто не выполняются самими членами общества, то индивиды принимают данные нормы либо полностью, либо частично, либо не принимают совсем. А.В. Меренков считает, что для полноценной и постоянной деятельности на основе внешней и внутренней необходимости в саморазвитии необходимо наличие особой системы самопобуждения. Это специальные организационно-управленческие навыки, без которых даже самые талантливые люди не в полной мере реализуют свои способности. Прежде всего, саморазвитие осуществляется благодаря постоянному познанию личностью своих индивидуальных возможностей. Требуется научиться исследовать особенности их проявления, стимулирования, невольного торможения. Далее очень важно перейти от стихийной их реализации к планомерной деятельности. Четко поставленная в процессе планирования цель требует поиска наиболее оптимальных вариантов ее осуществления среди нескольких возможных. Тогда сокращается доля непродуктивных действий, возрастает результативность работы. Важнейшим условием полного проявления природных задатков

является концентрация воли и терпения, которые всегда требуются при осуществлении сложного творческого труда. Мы согласны с тем, что завершает систему организационно-управленческих навыков самоконтроль. Он, во-первых, дает возможность оценить степень соответствия результата задуманному проекту, во-вторых, выяснить, насколько полно полученный продукт выявляет реальные способности личности.³¹

Анализ литературы, проведенный в ходе исследования, показал, что различные теоретико-методологические ориентации задают нам различное понимание социальной адаптации личности.

Как мы уже отмечали, адаптивная деятельность — двусторонний процесс. Предметно и духовно воздействуя на социальную среду, адаптирующийся человек преобразует в этой новой адаптивной среде и самого себя благодаря параллельному приспособлению собственного внутреннего мира к им же инициированным внешним изменениям. В то же время всё многообразие адаптивных коллизий, с которыми в течение жизни встречается человек, не может быть сведено к пусть и универсальной, но отнюдь не тотальной стратегии приспособительной деятельности. Адаптационный универсализм целесообразной деятельности неразрывно связан с пониманием того, что приспособительные процессы в социуме всегда осуществляются в рамках универсального механизма социального информационного взаимодействия. Именно поэтому крайне важно признание роли информации как детерминанты адаптивной деятельности в обществе. Информация выступает в роли метасредства любого вида деятельности, поскольку это то фундаментальное основание, на котором зиждется весь механизм индивидуального целеполагания и выбора адекватной адаптивной деятельности, позволяющий личности добиться необходимого ей приспособительного эффекта.

³¹ См.: Меренков, А.В. Система детерминации человеческой деятельности / А.В. Меренков. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. горно-геологической академии, изд-во Банк культурной информации, 2003. – С. 105.

В адаптивной деятельности личности просматривается диалектическое единство двух сторон: 1) внешнего — материально-духовной деятельности, которая нацелена в основном на изменение условий внешней среды; 2) внутреннего — субъективно-психической деятельности по созданию идеальных моделей, образов дальнейшей материальной и духовной деятельности, направленной на творческое преобразование внутреннего мира субъекта адаптации с последующим изменением внешней социокультурной среды. Процедуры идеального целеполагания, выбора средств, определения этапов конструирования идеальных моделей относятся к субъективно-внутреннему плану деятельности, опосредованной индивидуальным своеобразием психологического мира субъекта адаптации. Целенаправленная преобразующая деятельность субъекта по реализации и материализации этих идеальных моделей относится к внешней, материально-духовной деятельности. Диалектическое единство этих сторон присуще и системному пониманию личности, которая является целостным образованием, включающим как психические структуры, так и социальную жизнедеятельность.

Мы разделяем точку зрения Н.Н. Мельниковой о том, что об эффективной социальной адаптации можно говорить при условии, если в процессе жизнедеятельности человек легко отыскивает либо вырабатывает такие адаптивные стратегии, которые позволяют ему, не вступая в конфликт с законами, нормами и традициями общества, эффективно преодолевать многочисленные (в том числе мировоззренческие) адаптивные барьеры, успешно взаимодействовать с различными социальными общностями, сохраняя при этом психологическую стабильность и состояние эмоциональной удовлетворённости.³²

³² Мельникова, Н.Н. Стратегии социальной адаптации: дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Мельникова. – Ярославль, 2004. – С. 74.

Сам же процесс социальной адаптации можно назвать устойчивым, по нашему мнению, лишь в случае отсутствия серьёзного рассогласования между мировоззренческими основами, национальными особенностями и теми частными адаптивными стратегиями, которые обеспечивают реализацию приспособительного процесса в конкретной адаптивной ситуации.

На наш взгляд, актуальный аспект изучения социальной адаптации личности связан с тем, что сам характер приспособительных процессов в нашей стране не в последнюю очередь определяется спецификой модернизации всех сторон российского общества, в том числе и системы образования. Именно поэтому оно столь остро нуждается в теоретическом, социально-философском, социологическом анализе тех личностных и групповых адаптивных стратегий, которые и должны помочь молодому поколению максимально быстро и эффективно адаптироваться к модернизируемому социуму.

Таким образом, социальная адаптация является необходимым условием для обеспечения оптимальной социализации человека. Однако для нашего исследования важна не социальная адаптация в широком смысле, а социальная адаптация в профессиональной деятельности. Расширить представление о сущности социальной адаптации мы можем, сказав о том, что важнейшей стороной социальной адаптации является профессиональная адаптация, так как трудовая деятельность занимает значительное место в жизни индивида.

Исследование многоаспектных проблем взаимодействия человека с профессией ведется в различных отраслях отечественной и зарубежной науки. Проблемы профессиональной адаптации интересуют психологов, педагогов, социологов, философов и других специалистов. Рассмотрим некоторые подходы к определению сущности и содержания трудовой и профессиональной адаптации в научной литературе.

А.В. Томаров рассматривает трудовую адаптацию как разновидность социальной адаптации. Автор предлагает понимать ее как социальный процесс освоения личностью новой трудовой ситуации, в котором, в отличие от биологического, и личность, и трудовая среда оказывают активное воздействие друг на друга, являясь адаптивно-адаптирующими системами.³³ Он подчеркивает, что поступая на работу, сотрудник активно включается в систему профессиональных и социально-психологических отношений конкретной трудовой организации, усваивает новые для него социальные роли, ценности, нормы, согласовывает свою индивидуальную позицию с целями и задачами трудового коллектива, тем самым подчиняя свое поведение служебным предписаниям данного предприятия или учреждения.³⁴ При поступлении на работу индивид уже имеет определенные цели и ценностные ориентации поведения, в соответствии с которыми формирует требования к трудовой организации данного предприятия. Трудовая организация, исходя из собственных целей и задач, предъявляет свои требования к работнику и его трудовому поведению. Реализуя свои требования, работник и трудовая организация взаимодействуют, приспособляются друг к другу, в результате чего осуществляется процесс трудовой адаптации. Мы согласны с автором в том, что трудовая адаптация, как и вообще адаптация, — сложный двусторонний процесс взаимодействия человека и производственной среды.

Для нашего исследования представляет интерес подход авторов (В.П. Беклемешев, М.Р. Битянова, И.А. Георгиева, Т.А. Дорохина, Ю.А. Карпова, П.С. Кузнецов, Г.И. Царегородцев),

³³ Томаров, А.В. Профессионально-трудовая адаптация работающих студентов вузов в современных рыночных условиях: дис. ... канд. социол. наук / А.В. Томаров. – Уфа, 2006. – с. 43 // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.

³⁴ Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Корнеева Л.П. и др. / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 1991. – С. 170.

рассматривающих трудовую адаптацию работника как процесс развития. Они отвергают традиционное понимание адаптации как реакции работника на дискомфортное состояние, вызванное изменением в производственной или внутренней среде, так как с этой позиции считается, что работник стремится лишь восстановить ранее имевшееся, а затем нарушенное равновесие, которое, как правило, не связано с его развитием.³⁵ Например, П.С. Кузнецов считает, что именно непрерывное внутреннее стремление работника к развитию, самосовершенствованию, повышению благосостояния, уровня жизни и есть постоянный источник адаптации, который лежит не вне человека, а в нем самом. В этом случае сущность адаптации работника заключается в обеспечении процесса развития. По мнению автора, «адаптация — целостный, динамический, непрерывный, относительно устойчивый процесс установления соответствия между совокупным уровнем наиболее актуальных на данный момент (перспективу) потребностей личности и наличным (перспективным) уровнем удовлетворения потребностей, определяющий непрерывное развитие личности».³⁶ В данном определении, как мы видим, ядром является наличие соответствия между уровнем потребностей и уровнем их удовлетворения. Здесь отражена схема профессионального развития работника: по мере удовлетворения потребности преобразуются в качественно новые, более высокие по уровню. Мы согласны с автором в том, что при этом трудовая адаптация не может быть единственным условием, определяющим развитие личности. Наряду с ней могут быть выделены и другие факторы, оказывающие влияние на процесс развития. Потому мы можем сказать, что развитие работника

³⁵ Беклемешев, В.П. Рынок труда: региональная парадигма социальной адаптации / В.П. Беклемешев. – Иркутск, 2002.

³⁶ Кузнецов, П.С. К вопросу об определении адаптации человека / П.С. Кузнецов // Народы России: возрождение и развитие. – Саратов, 1991. – С. 17.

предполагает достижение высокой трудовой адаптации, а высокий уровень адаптации не всегда гарантирует развитие личности. В аналогичном контексте понимает трудовую адаптацию и ряд других авторов (Р.Р. Виньков, Г.Ю. Кочетков, Н.Е. Шустова).³⁷

Для раскрытия содержания трудовой адаптации необходим анализ ее структуры, которая характеризует состав целого, соподчиненность ее основных элементов и устойчивые связи между ними. Большинство исследователей предлагает в качестве структурообразующих элементов выделять виды адаптации, которые соответствовали бы ее объектам. Так, например, Л.В. Корель приводит около тридцати оснований для классификации адаптации.³⁸ Огромное количество видов трудовой адаптации не позволяет исследователю сконцентрировать внимание сразу на всех видах адаптации, поэтому он изучает какой-то отдельно взятый вид. Это обстоятельство не позволяет составить полную картину адаптации работника, поскольку помимо изучаемого вида адаптации одновременно существуют и другие, воздействие которых не учитывается в ходе исследования. В связи с этим группа исследователей под руководством В.Э. Тамарина обращает внимание на то, что «с позиции системного подхода важно при анализе того или иного типа адаптации брать его не изолированно, а в контексте других адаптационных процессов». ³⁹ С аналогичных позиций рассматривает проблему структуры адаптации П.С. Кузнецов. Он указывает на то, что «структурирование процесса адаптации по видам, формам, типам условно, а при

³⁷ См.: Виньков, Р.Р. Адаптация к трудовой деятельности / Р.Р. Виньков. – Саратов, 1992; Шустова Н.Е. Социальная адаптация личности / Н.Е. Шустова. – Саратов, 1999.

³⁸ Корель, Л.В. Социология адаптаций: этюды апологии / Л.В. Корель. – Новосибирск, 1997. – С. 42–46.

³⁹ Сущность, формы и факторы социальной адаптации / под ред. В.Э. Тамарина. – Барнаул, 1977.

практическом изучении адаптации человека ошибочно».⁴⁰ Автор предлагает рассматривать трудовую адаптацию как целостный процесс, несводимый к простой сумме составляющих его элементов. По его мнению, актуальность видов адаптации определяется актуальностью потребностей, поэтому именно последнее, с его точки зрения, является основой структурирования адаптации. П.С. Кузнецов вводит понятие «комплексная адаптация», которое при применении к конкретному объекту адаптации понимается как проекция (отображение) всего актуализированного комплекса потребностей. Мы согласны с тем, что в данном подходе комплексная адаптация составляет актуализированную часть общей адаптации, её значимую на момент исследования часть, когда остальным (неактуализированными потребностями) можно пренебречь без риска снижения достоверности результатов. Именно этот подход, с нашей точки зрения, позволяет более полно отразить структуру трудовой адаптации, поскольку именно актуализированная часть потребностей раскрывает содержание адаптационного процесса.

Выделяют следующие специфические черты трудовой адаптации:

1. Трудовая адаптация предполагает многоаспектное взаимодействие работника и производственной сферы.

2. В ходе этого взаимодействия реализуются различные потребности работника.

3. Трудовая адаптация в большой степени определяется активностью работника, а не изменениями, происходящими в производственной среде.⁴¹ С нашей точки зрения, перечисленные характеристики представляют собой лишь каркас процесса

⁴⁰ Кузнецов, П.С. Адаптация как функция развития личности / П.С. Кузнецов. – Саратов. – 1991. – С. 14.

⁴¹ Ежов, А.С. Трудовая адаптация работников железнодорожных предприятий в период реформы: дис. ... канд. эконом. наук / А.С. Ежов. – Саратов, 2005. – С. 16 // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.

адаптации и для более полного и точного представления процесса трудовой адаптации следует рассмотреть его динамические характеристики. В качестве таких характеристик многие авторы выделяют отличающиеся друг от друга периоды адаптации. Однако однозначного определения этих этапов (периодов) не существует. Так, группа исследователей под руководством Г.И. Царегородцева указывает на трехэтапное деление процесса трудовой адаптации. Они выделяют: преадаптацию (использование «готовых» элементов внутренней структуры работника, заранее приспособленных форм при внезапных изменениях производственной среды); инадаптацию (собственно адаптация) и постадаптацию (совершенствование приобретенной адаптации).⁴² Авторы проводят различия между признаками преадаптивного и постадаптивного этапов, которые заключаются в том, что первые еще никогда ранее не использовались, вторые использовались, но сохранили свою ценность для будущего в латентном состоянии, но те и другие обладают готовностью стать адаптивными при благоприятном изменении производственных условий. Можно сказать, что понятие преадаптации отражает диалектику настоящего и будущего, постадаптация — прошлого и настоящего.⁴³

Другая классификация фаз трудовой адаптации предложена И.А. Милославовой. В качестве критерия стадийности адаптационного процесса она выделяет степень соответствия работника условиям изменяющегося производства, интересам предприятия и трудового коллектива, в соответствии с которыми можно различать следующие стадии:

1 стадия — уравнивание: на этой стадии адаптации устанавливается равновесие между производственной средой и

⁴² Философские проблемы теории адаптации / под. ред.

Г.И. Царегородцева. — М., 1975. — С. 90–91.

⁴³ См.: Там же, С. 82.

работником, которые проявляют взаимную терпимость к системе ценностей и стереотипам поведения друг друга;

2 стадия — псевдоадаптация: сочетание внешней приспособленности к производственной обстановке с отрицательным отношением к трудовым нормам и требованиям;

3 стадия — приноровление: признание сторонами основных ценностей новой ситуации, их принятие, взаимные уступки;

4 стадия — уподобление: трудовая переориентация работника, трансформация прежних взглядов, трудовых установок в соответствии с новой производственной ситуацией. Рассмотренные этапы работник может пройти последовательно от стадии уравнивания до стадии уподобления, а может пропустить одну из них или остановиться на какой-либо стадии.

В классификации этапов адаптации И.А. Милославовой работнику отводится более пассивная позиция, целью которой является достижение максимального соответствия условиям производственной среды на основе подчинения ее требованиям. Такой подход представляется нам несколько односторонним, не учитывающим активность самой личности в адаптационном процессе.⁴⁴

Интересным представляется подход В.З. Тамарина и Е.И. Кирпичниковой к становлению установки личности работника на трудовую адаптацию. Под установкой понимают общую ориентацию, направленность сознания на то или иное явление (процесс) действительности, выражающую предрасположенность личности, готовность ее действовать определенным образом. Оно (становление) проходит следующие последовательно сменяющиеся друг друга стадии:

1. Возникновение рассогласования между работником и производственной средой.

⁴⁴ См. Милославова, И.А. Понятие и структура социальной адаптации: автореф. дис. ... канд. философ. наук / И.А. Милославова. – Л., 1974. – 24 с.

2. Переживание работником этого рассогласования в форме психического напряжения, беспокойства, когнитивного диссонанса, стресса и т.д.

3. Осознание работником этого рассогласования, его причин, содержания и форм проявления.

4. Оценка работником этого рассогласования, выработка мотивов и установок на трудовую адаптацию.

5. Конструирование целей, планов, индивидуальных стратегий и тактик адаптации.⁴⁵

Поскольку установка на адаптацию играет важную роль в трудовой адаптации, то и специфика этапов адаптационного процесса будет обусловлена особенностями формирования установки, ее этапами. На наш взгляд, не только специфика, но также и результативность адаптационного процесса может зависеть от установки на адаптацию, а точнее от ее наличия или отсутствия.

Изменения во взаимодействии работника с производственной средой в процессе адаптации также получили свое отражение в работе Л.Л. Шпак, где выделяются три этапа. На ориентировочном этапе происходит ознакомление работника с производственной средой, ориентировка в предметно-вещных элементах трудового процесса. Здесь он получает первичную информацию о состоянии и возможностях рабочего места, предприятия. Оценочный этап характеризуется интенсивной критической, отборочной деятельностью работников. Со стороны производственной сферы также усиливается требовательность к работникам, шире становится непосредственное взаимодействие. Завершается процесс адаптации этапом совместимости, для которого характерно преодоление разобщенности работников с условиями производства, теперь работник свободно ориентиру-

⁴⁵ Тамарин, В.Э. О некоторых характеристиках установки на социальную адаптацию / В.Э. Тамарин, Е.И. Кирпичникова. – М., 1993. – С. 151–152.

ется в производственной сфере.⁴⁶ На наш взгляд, данный подход отражает гармоничное взаимодействие работника и производственной среды, что может служить идеальной моделью адаптационного процесса.

Особенности процесса трудовой адаптации в условиях обширного реформирования общества и производства мы обнаруживаем в трудах Л.В. Корель.⁴⁷ Она утверждает, что стадии адаптиогенеза в бифуркационных (экстремальных средах, где одновременно происходит большое число значимых изменений различных условий трудовой деятельности) и эволюционных (где происходят единичные трудовые изменения инновационного плана) средах — различны. В ситуациях с бифуркационной траекторией развития процесс адаптации проходит три стадии. Первая стадия — это стадия шока. Ключевыми характеристиками этой стадии являются страх, бездействие и попытки первого осмысления сути происходящих перемен. Для тех, кто сумел пережить стадию шока, наступает стадия «мобилизации адаптивных ресурсов», то есть глубокого осмысления ситуации и концентрации усилий на сознательном поиске выхода из нее. Завершающей стадией в цепочке адаптиогенеза является «ответ на вызов производственной среды». Ее основное содержание заключается в способности работника реализовать конкретные модели адаптивного поведения, учитывающие происходящие изменения в производстве и его адаптивные ресурсы. В эволюционных средах также предлагается выделить три стадии: начальную (в которой формируется потребность в трудовой адаптации), стадию мобилизации адаптивных резервов и стадию ответа на изменения производственной среды. Автор указывает на тот факт, что одинаковые стадии в условиях реформирования

⁴⁶ Шпак, Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направления, механизмы реализации: дис. ... докт. социол. наук / Л.Л. Шпак. — Кемерово, 1992. — С. 55.

⁴⁷ Корель, Л.В. Социология адаптаций: этюды апологии / Л.В. Корель / Ин-т экон. и орг. пром. производства СО РАН. — Новосибирск, 1997. — 157 с.

обнаруживают существенные различия: 1) для первой стадии адапциогенеза в условиях бифуркаций характерна настолько глубокая дезорганизация отношений работника и производства, что она нередко приводит к катастрофическому финалу, прекращая адаптивный процесс уже на начальной стадии; 2) вторая стадия адапциогенеза в условиях бифуркаций сопровождается мобилизацией, наряду с поверхностными, глубинных адаптивных механизмов, которые, как правило, не задействуются в эволюционных средах. Однако, как утверждает автор, последующее их включение на заключительной третьей стадии далеко не всегда приводит к благоприятному адаптивному исходу; 3) третья стадия адапциогенеза в условиях бифуркаций происходит, как правило, на фоне адаптивной ассиметрии: значительного отставания во времени трансформации трудового сознания от перестройки трудового поведения.⁴⁸

Итак, несмотря на неоднозначность выделения этапов трудовой адаптации некоторыми авторами признается конечность процесса адаптации. Другими словами, речь идет о завершении процесса адаптации и наступлении состояния полной адаптированности к рабочему месту, предприятию. «Активная актуальная деятельность работника затухает, притормаживается, свертывается, когда наступает адаптированность — результат процесса адаптации, некий относительный предел практического использования трудового потенциала для достижения конкретных целей».⁴⁹ Л.В. Корель в качестве критериев завершенности адаптации предлагает считать трудовое самочувствие (внутреннее состояние) и наличие надежного набора решений для различных производственных проблем (внешние трудовые реакции).

⁴⁸ Там же, с. 123.

⁴⁹ Шпак, Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направления, механизмы реализации: дис. ... докт. социол. наук / Л.Л. Шпак. — Кемерово, 1992. — С. 55.

Ряд авторов в качестве результата трудовой адаптации рассматривает согласование требований и ожиданий обеих сторон.⁵⁰

В несколько ином понимании о завершенности процесса трудовой адаптации также говорит Т.Л. Кончанин.⁵¹ Рассматривая адаптацию как целостный процесс становления личности работника, автор связывает ее завершение с периодом, когда человек активно включается в общественную, трудовую, политическую и культурную жизнь.

Мы согласны с точкой зрения исследователя проблем трудовой адаптации А.С. Ежова о том, что вопрос об окончании процесса трудовой адаптации является неправомерным, поскольку уже сам термин «конечность» (результат) предполагает полное завершение этого процесса. В ходе же трудовой адаптации мы анализируем взаимодействие двух систем, которые не являются статичными ни на мгновение, а находятся в постоянном развитии, динамике. Поэтому было бы целесообразнее говорить не об адаптированности, а об уровне адаптации, который будет отражать и уровень реализации потребностей работника. По его мнению, даже самый высокий уровень не означает конечность адаптации, поскольку удовлетворенная потребность порождает новую, качественно более высокую. Результат адаптации автор связывает с процессом образования потребностей качественно нового уровня. В соответствии с вышеизложенным А.С. Ежов предлагает следующие этапы трудовой адаптации:

1 этап — актуализация потребностей работника;

2 этап — поиск путей удовлетворения данных потребностей посредством трудовой деятельности;

⁵⁰ См.: Сметанин, Е.С. Адаптация населения к современной экономической ситуации / Е.С. Сметанин // Социс. – 1995. – № 4. – С. 82–87; Шабанова, М.А. Ценность и цена свободы в процессе социальной адаптации / М.А. Шабанова // Социс. – 1993. – № 4. – С. 88–97.

⁵¹ Кончанин, Т.Л. Структура процесса адаптации молодых специалистов / Т.Л. Кончанин // Актуальные проблемы науки. – Ростов-н/Д, 1970.

3 этап — реализация актуализированных потребностей;

4 этап — формирование новых потребностей работника.

Автор предлагает понимать трудовую адаптацию как непрерывный, динамичный и относительно устойчивый процесс. Динамичность процесса адаптации он связывает с тем, что показатель адаптации может меняться под влиянием субъективных и объективных факторов (на эти факторы указывали И.А. Милошавова, Л.В. Корель). Относительную устойчивость процесса трудовой адаптации объясняет тем, что он не подвержен серьезным колебаниям в незначительные временные интервалы. По его мнению, показатель адаптации обнаруживает значимые изменения в диапазоне от нескольких месяцев до нескольких лет.⁵²

Итак, проведенный анализ научной литературы позволяет нам выделить некоторые особенности трудовой адаптации. Трудовая адаптация — это сложный, динамический процесс взаимодействия работника и производственной среды. В ходе адаптации к трудовой деятельности происходит приспособление индивида к условиям производства, производственной среды на основе актуализации потребностей работника и поиска путей удовлетворения этих потребностей посредством трудовой деятельности. Адаптация к условиям производства связана, в первую очередь, с ознакомлением работника с состоянием и возможностями рабочего места, в целом предприятия, преодолением разобщенности работников с условиями производства и принятием этих условий. Трудовая адаптация — это, прежде всего, психофизиологическая адаптация, которая заключается в приспособлении всех систем организма работника к факторам производственной среды от стадии напряжения до относительно устойчивого приспособления, когда работник находит наиболее

⁵² Ежов, А.С. Трудовая адаптация работников железнодорожных предприятий в период реформы: дис. ... канд. эконом. наук / А.С. Ежов. – Саратов, 2005. – С. 21–22 // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.

подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения, усваивает нормы и требования профессии. В результате трудовой адаптации устанавливается равновесие (соответствие) между удовлетворением трудовых потребностей работника и требованиями производственной среды.

Однако в рамках нашей темы мы исследуем трудовую адаптацию работников внутри одной профессиональной группы, поэтому считаем целесообразным рассмотреть научные подходы к изучению профессиональной адаптации.

Проблемы профессиональной адаптации разрабатывались в трудах В.Т. Ащепкова, М.О. Бабуцидзе, М.П. Будякиной, А.К. Марковой, А.Г. Мороза, А.А. Пережогина, Л.А. Русалиновой и др.⁵³ Так, в публикациях М.П. Будякиной и А.А. Русалиновой профадаптация трактуется как приспособление к условиям труда. Наиболее противоречивыми являются точки зрения авторов относительно вопроса о содержании понятия «профессиональная адаптация». Анализ научных исследований позволил нам выделить несколько направлений в определении содержания и сущности социально-профессиональной адаптации. Профессиональная адаптация — это:

1) овладение знаниями, умениями и навыками, нормами и функциями профессиональной деятельности;

⁵³ См.: Ащепков, В.Т. Профессиональная адаптация преподавателя (вуза) / В.Т. Ащепков // Высшее образование в России. — 1998. — № 4. — С. 67; Бабуцидзе, М.О. Развитие рефлексивных умений учителя в процессе профадаптации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.О. Бабуцидзе. — Курган: КГПИ, 1998. — 22 с.; Пережогина, А.А. Профессионально-педагогическая адаптация начинающего преподавателя вуза: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Пережогина. — Курган. — 2000. — 165 с.; Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: МГФ «Знание», 1996. — 308 с.; Русалинова, Л.А. Руководство профессиональным становлением молодых учителей: сб. науч. тр. / Л.А. Русалинова / под ред. С.Г. Вершловского. — М.: АПН СССР, 1999. — 80 с.; Мороз, А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педвуза: дис. ... докт. пед. наук / А.Г. Мороз. — Киев, 1983. — 430 с.

2) развитие устойчивого положительного отношения к избранной профессии (социально-психологическая адаптация);

3) вхождение в новую социально-профессиональную среду, в систему внутригрупповых отношений;

4) адаптация к организационным условиям профессиональной деятельности;

5) процесс развития профессионально важных качеств.

Рассмотрим особенности каждого из названных направлений. Так, представители первого направления связывают это понятие с овладениями знаниями, умениями и навыками, нормами и функциями профессиональной деятельности (С.Г. Вершловский, А.Г. Мороз, С.В. Овдей, М.И. Скубий, П.А. Шептенко, О.А. Шиян). Так, С.Г. Вершловский и О.А. Шиян отмечают, что в процессе профессиональной адаптации происходит интеграция профессиональных знаний, умений и навыков в профессиональную деятельность, овладение мастерством, приложение профессиональных знаний, умений и навыков к конкретным ситуациям. Н.А. Свиридов характеризует профессиональную адаптацию как процесс овладения всей совокупностью знаний, умений и навыков, необходимых для полного освоения профессии и выполнения предъявляемых требований.⁵⁴

⁵⁴ См.: Вершловский, С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя / С.Г. Вершловский. – Л.: Знание, 1983. – 32 с.; Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. – М.: Педагогика, 1987.; Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.; Овдей, С.В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1978. – 18 с.; Скубий, М.И. Проблемы адаптации молодых сельских учителей: автореф. дис. ... канд. философ. наук / С.В. Овдей. – Новосибирск, 1975. – 20 с.; Шиян, О.А. Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры / О.А. Шиян // Педагогика. – 1996. – № 1 – С. 104–108.

Мы согласны с мнением представителей второго направления к определению содержания профессиональной адаптации (Н.А. Ершова, Б.З. Вульф), что такая трактовка несколько сужает содержание данного процесса, поскольку профессиональная адаптация имеет свой психологический аспект, который проявляется в развитии устойчивого положительного отношения к избранной профессии, в появлении субъективного чувства удовлетворенности данным видом деятельности. Это противоречие снимается в работах А.К. Марковой, которая считает профессиональную адаптацию одной из необходимых характеристик мотивационной сферы профессиональной деятельности.⁵⁵ Выделяя психологический компонент в структуре профессиональной адаптации, А.В. Петровский и Б.З. Вульф указывают на то, что в его основе лежит «ломка привычного динамического стереотипа и выработка нового».⁵⁶ У одних этот процесс происходит ровно, а у других — кризисно, скачкообразно, приводя иногда к нервным срывам и стрессовым реакциям. В научной литературе есть понятие дезадаптационного психологического синдрома. Его основными симптомами являются эмоциональная напряженность, беспокойство, тревожность, нервозность, ощущение дискомфорта, состояние неуверенности, упаднические настроения, неудовлетворенность собой и своей деятельностью.⁵⁷ Вероятно, по этой причине многие исследователи (Л.К. Зубцова, А.Г. Мороз, Р.Х. Шакуров и др.)⁵⁸ говорят о

⁵⁵ См.: Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.; Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

⁵⁶ Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление / Б.З. Вульф. – М.: Магистр, 1995. – 75 с.

⁵⁷ Венгер, А.Л. Структура психологического синдрома / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 82–92.

⁵⁸ См.: Зубцова, Л.К. Организационно-педагогические условия адаптации молодого учителя: дис. ... канд. пед. наук / Л.К. Зубцова. – Казань, 1994. – 179 с.; Мороз, А.Г. Адаптация молодого учителя в педколлективе / А.Г. Мороз // Проблемы совершенствования послевузовского образования. – Гродно, 1988. – С. 153–155.

социально-психологической адаптации как об одном из компонентов социально-профессиональной адаптации, что, на наш взгляд, является вполне оправданным.

С еще более широких позиций подходят к рассмотрению социально-профессиональной адаптации представители выделенного нами третьего направления (С.Л. Арефьев, Г.П. Баранова, В.В. Синявский, Г.М. Федосимов, Т.М. Чурекова и др.), которые наряду с психологическим компонентом включают в понятие «профессиональная адаптация» и социальный компонент, отражающий процесс вхождения молодого специалиста в новую социальную среду. Он предполагает взаимодействие нового сотрудника с членами коллектива на предприятии, освоение им социальных норм, правил и требований той социальной группы, в которой происходит процесс адаптации. На основании этого ряд ученых (А.А. Налчаджан, Ю.П. Поваренков, М.Г. Кджанян, Л.М. Митина) выделяет в качестве одной из составляющих социально-профессиональной адаптации вхождение молодого специалиста в трудовой коллектив и освоение им соответствующих социально-профессиональных ролей. В связи с этим Е.Н. Бурдастых в содержание социально-профессиональной адаптации включает «освоение начинающим специалистом непосредственных профессиональных обязанностей, предполагающих выполнение определенных трудовых приемов и действий, конкретных организационных условий и требований, а также гармоничное вхождение человека в систему внутригрупповых отношений. Выработку образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм данной профессиональной среды, то есть вхождение в систему официальных, полуофициальных и неофициальных отношений в данной профессиональной среде».⁵⁹ В работе И.А. Милославовой под соци-

⁵⁹ См.: Бурдастых, Е.Н. Социально-профессиональная адаптация будущих учителей технологии: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Бурдастых. – Курск, 2006. – С. 20 // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.

ально-профессиональной адаптацией молодежи понимается «процесс и результат интенсивного приспособления к условиям социальной среды, приобщение к конкретной деятельности, профессии». ⁶⁰ Первое определение, на наш взгляд, более полно отражает задачи этапа социально-профессиональной адаптации, а второе является наиболее общим.

Некоторые авторы выделяют этапы адаптации к социально-профессиональной среде: ⁶¹

- психологическая переориентация, то есть осознание необходимости действий, появление устойчивой ориентации на изменение поведения в соответствии с изменением среды;
- содержательная переориентация, то есть понимание сущности отличия новых условий от прежних, получение достаточной информации об изменениях и требованиях;
- приспособление к новым условиям и ситуациям на основе прежнего опыта;
- оценка своих достижений и поведения с точки зрения соответствия новым требованиям;
- накопление нового опыта на основе корректировки деятельности;
- закрепление и развитие положительных элементов деятельности и устранение отрицательных сторон;
- расширение сферы применения нового опыта на другие виды деятельности или новые ситуации.

Мы видим, что с этих позиций социально-профессиональная адаптация рассматривается как целостный процесс, включающий в себя физиологические изменения, психическое развитие, познавательные процессы, трансформацию системы ценно-

⁶⁰ См.: Милославова, И.А. Понятие и структура социальной адаптации: автореф. дис. ... канд. философ. наук / И.А. Милославова. – Л., 1974. – 24 с.

⁶¹ Голубенко, Г.М. Социальная адаптация учителей в последипломном образовании: дис. ... канд. пед. наук / Г.М. Голубенко. – СПб. – 2006. – С. 17 // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.

стей индивида, активное воздействие субъекта адаптации на себя и среду (осмысление ситуации, постановка задач, целенаправленная деятельность).⁶²

В работах Ф.Б. Березина, А.А. Дикаревой, М.И. Мирской, Л.Л. Калачевой применяется понятие производственной адаптации, включающей помимо профессионального, социально-психологического также и психофизиологический компонент.⁶³ Психофизиологическая адаптация представляет собой приспособление к условиям труда как к комплексу факторов производственной среды, существенно влияющих на самочувствие, настроение, дееспособность работающего, а при длительном воздействии — на утомляемость, здоровье и трудоспособность. В такой трактовке, по нашему мнению, данный подход ближе к пониманию сущности трудовой адаптации.

Представители четвертого направления⁶⁴ в структуре социально-профессиональной адаптации выделяют организационный компонент, который представляет собой адаптацию к организационным условиям трудовой деятельности. В реальной действительности выделенные аспекты адаптации (профессиональный, социальный, психологический, психофизиологический) тесно взаимосвязаны. Они протекают в один временной промежуток, с одним и тем же субъектом деятельности и находятся в определенной зависимости друг от друга. Тем не менее, каждый

⁶² Хамидулина, М.А. Профессиональная адаптация молодых учителей в современных социально-экономических условиях: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Хамидулина. – Кемерово, 2000. – С. 23 // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.

⁶³ См.: Березин, Ф.Д. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Д. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с., Дикарева, А.А. Социология труда / А.А. Дикарева, М.И. Мирская. – М.: Наука, 1989. – 198 с., Калачева, Л.Л. Условия труда: методологические вопросы комплексного исследования / Л.Л. Калачева. – Новосибирск: Наука, 1978. – С. 47–48.

⁶⁴ См.: Бурдастых, Е.Н. Социально-профессиональная адаптация будущих учителей технологии: дис. ...канд. пед. наук / Е.Н. Бурдастых. – Курск, 2006. – С. 32 // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.

из них наполнен своим специфическим содержанием, имеет свой механизм, характеризуется своими показателями, поэтому в контексте нашего исследования мы рассматриваем процессы социальной, психологической и профессиональной адаптации как уровни адаптации личности, учитывая при этом их взаимное влияние.

Представители выделенного нами пятого направления (Е.А. Андропова и др.) социально-профессиональную адаптацию рассматривают как процесс развития у индивида таких качеств, как трудовая активность, инициативность, компетентность и самостоятельность; совершенствование профессиональных качеств. Достижение высоких профессиональных качеств предполагает полноценную адаптацию к производственной сфере. Социально-профессиональная адаптация проходит два этапа: подготовительный и основной. На подготовительном этапе важное место отводится учету биологических, физиологических и психологических элементов развития организма, способностей его приспособления к производственной среде и режиму труда. В данном подходе важнейшим условием профессиональной адаптации автор называет наличие системы выявления способностей к будущей работе, учет призвания, наличия мобильности, готовности к саморазвитию. Считается, что основной этап адаптации к будущей профессии начинается непосредственно на производстве. Отмечается, что успешность адаптационных процессов во многом зависит от роли наставника, морально-психологического климата коллектива и активной позиции самого человека на производстве.⁶⁵

Таким образом, определяя содержание понятия «профессиональная адаптация», большинство исследователей исходят из рассмотрения какого-то одного аспекта адаптации, отражающе-

⁶⁵ Андропова, Е.А. Социальная адаптация молодежи к региональному рынку труда: социологический аспект: дис. ... канд. социол. наук / Е.А. Андропова. – 2003. – С. 68–69 // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.

го либо научный интерес исследователя, либо необходимость и актуальность практического решения проблем адаптации. В то же время известны подходы, уделяющие внимание в большей степени не столько содержанию, сколько границам и временным рамкам профессиональной адаптации. Так, Г.Н. Соколова расширяет представление о времени и границах профессиональной адаптации, считая, что «она начинается еще во время обучения профессии, профессионального образования, когда не только усваиваются знания, навыки, правила и нормы поведения, но и складывается характерный для работников той или иной профессии стиль жизни». По ее мнению, общая длительность периода профессиональной адаптации зависит как от особенностей конкретной профессии, так и от индивидуальных способностей человека, его склонностей и интересов.⁶⁶

Г.А. Герцог предлагает рассматривать профессиональную адаптацию не как отдельный этап в профессиональном становлении личности, а как процесс и условие, сопутствующие профессиональному развитию на протяжении всех этапов, ибо адаптивность (профессиональная, социальная или иная) — это состояние активности, характеристика тенденции соответствия между целями и достигнутыми результатами деятельности человека. По мнению автора, процесс профессиональной адаптации сопровождает индивида на разных этапах жизни и профессионального становления. При этом делается акцент на то, что на каждом этапе данный процесс имеет определенную специфику и приобретает новое качество. Г.А. Герцог условно выделяет несколько этапов профессиональной адаптации: этап предпрофессиональной адаптации, этап ученической профессиональной адаптации в учебном заведении профессионального образования, этап производственно-приспособительной адаптации. Высшим уровнем профессиональной адаптивности индиви-

⁶⁶ См.: Социология: Энциклопедия. – Минск, 2003.

да к деятельности автор называет этап становления его как мастера. Интересующий нас период вхождения специалиста в профессиональную деятельность у данного автора совпадает с периодом производственно-приспособительной адаптации. На этом этапе индивид обретает новую социальную роль, новый социально-профессиональный статус, накапливает опыт профессиональной деятельности. На основе интеграции индивидуальных, социальных и профессиональных качеств происходит формирование профессионального мышления, менталитета, осознание значимости профессиональной деятельности, хотя, замечает автор, профессиональный менталитет начинает формироваться еще на этапах выбора и получения профессии. Указывается на то, что механизмы адаптации на данном этапе связаны с трудовыми, социально-экономическими, психологическими, образовательными условиями, обеспечиваемыми предприятием (учреждением, организацией).⁶⁷ Данный подход представляет интерес для наиболее широкого и комплексного рассмотрения профессиональной адаптации в её взаимосвязи с процессом социальной адаптации.

Результатом процесса адаптации называют адаптированность личности к той или иной профессиональной среде. На адаптированность личности оказывает влияние ее адаптационный ресурс, или адаптационный потенциал. С.А. Ларионова к адаптационным резервам личности относит ряд ее социально-психологических и индивидуальных характеристик, определяющих степень адаптированности личности в конкретных социальных условиях.⁶⁸ Адаптационный потенциал определяется

⁶⁷ Выпускник на рынке труда: социологический анализ проблем профессиональной адаптации и трудоустройства выпускников УНПО Челябинской области / авт. проекта В.В. Садырин; авт. колл.: Г.А. Герцог, Л.В. Котовская, Ю.Н. Круглов; ГУОиН Челяб. обл, ЧелИРПО. – Челябинск, 2004. – С. 16–19.

⁶⁸ Ларионова, С.А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика / С.А. Ларионова. – Белгород: БГПУ, 2002. – 188 с.

индивидуально-личностными особенностями и качеством профессиональной подготовки специалиста. Соответственно можно предположить, что чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации, тем значительнее диапазон факторов внешней (профессиональной) среды, к которым индивид может приспособиться.

Проблема определения критериев профессиональной адаптации отражена в работах многих авторов: Х.А. Абдукаримова, А.К. Марковой, А.Г. Мороза, Г.И. Насыровой, С.В. Овдей, Н.А. Свиридова, М.И. Скубий, В.А. Слостенина, А.И. Ходакова и др. Опираясь на анализ предлагаемых авторами критериев и их классификаций, а также рассматривая социальную, психологическую и профессиональную адаптацию как самостоятельные уровни, рассмотрим критерии адаптации применительно к каждому уровню. Основным социальным критерием является реальное положение в коллективе, которое проявляется в отношениях работника с администрацией, коллегами, его участие в делах коллектива и т.д. К психологическим критериям мы относим степень удовлетворенности личности содержанием, процессом и результатом труда, а также своим положением в трудовом коллективе. Некоторые исследователи выделяют следующие критерии социальной адаптации: достижение единства ожиданий личности и социальной среды; эффективность функционирования личности в среде; переживание удовольствия, минимизация усилий и максимизация результатов; непрерывное развитие личности.⁶⁹

Таким образом, в результате проведенного теоретического исследования проблемы социально-профессиональной адаптации, мы можем заключить, что понятия «социальная», «трудо-вая» и «профессиональная» адаптация соотносятся между собой как общее — социальная адаптация, особенное — трудовая

⁶⁹ См.: Голубенко, Л.М., с. 18.

адаптация и частное — профессиональная адаптация. Понятие «трудовая адаптация» более широкое, чем понятие «профессиональная адаптация». Еще более широкое понятие — «социальная адаптация». В отличие от трудовой адаптации профессиональная адаптация предполагает в большей степени вхождение в профессиональную деятельность, освоение профессиональных знаний, умений, профессиональных ролей. Это вхождение в новую социальную, профессиональную среду, усвоение ее норм, ценностей и, как результат, приспособление к ней. Под социально-профессиональной адаптацией будем понимать процесс взаимодействия личности и профессиональной среды, в ходе которого осуществляется освоение целей, ценностей, норм профессиональной деятельности, обусловленное сочетанием внешних и внутренних факторов, обеспечивающих оптимальное функционирование и развитие индивида в профессии.

Социально-профессиональная адаптация индивида осуществляется в процессе выполнения трудовой деятельности. К содержанию социально-профессиональной адаптации также относим освоение начинающим специалистом непосредственных профессиональных обязанностей, предполагающих выполнение определенных трудовых приемов и действий, конкретных организационных условий и требований, а также гармоничное вхождение человека в систему внутригрупповых отношений; выработку образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм данной профессиональной среды, то есть вхождение в систему официальных, полуофициальных и неофициальных отношений в данной профессиональной среде.

Движущей силой процесса адаптации является разрешение противоречий, лежащих в его основе. Основное противоречие этого периода, которое заключается в несоответствии уровня профессиональной подготовленности начинающего работника, его личного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему профессией.

В результате процесса адаптации желательно достижение оптимального соответствия профессиональной подготовленности молодого специалиста, его личного профессионального потенциала требованиям, предъявляемым к его деятельности профессией и особенностями производственного коллектива.

Необходимо отметить, что разные профессии характеризуются различными условиями, предметом, результатом труда и, соответственно, разными требованиями к личности профессионала, поэтому процесс адаптации в каждой отдельно взятой профессии будет характеризоваться своими специфическими особенностями. Во втором параграфе мы рассмотрим особенности и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ в современном образовании.

1.2. Особенности и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых учителей

В первом параграфе мы определились с тем, что понятие адаптации связано со сменой ведущего вида деятельности, поэтому началом периода профессиональной адаптации будем считать начало трудовой деятельности. Прежде чем говорить о специфике социально-профессиональной адаптации молодых педагогов, рассмотрим специфику профессиональной педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность, как и любая другая профессиональная деятельность, имеет свои специфические особенности, без учета которых нельзя рассматривать социально-профессиональную адаптацию учителя. Определяя сущность педагогической деятельности, исследователи часто связывают ее с профессией учителя и подчеркивают, что это особый вид общественно необходимого труда взрослого человека, направленный

на подготовку подрастающего поколения к жизни.⁷⁰ Н.В. Кузьмина подчеркивает, что «главные особенности профессиональной педагогической деятельности заключаются в специфике объекта и «орудий труда» учителя. Объектом деятельности педагога является растущая и развивающаяся личность ученика».⁷¹ В.А. Сластенин своеобразие педагогической профессии видит в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер.⁷² Профессионально эту деятельность могут осуществлять только педагоги. Под профессиональной педагогической деятельностью понимают особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.⁷³

О социальной природе образования говорил Э. Дюркгейм, подчеркивая огромную заинтересованность общества в воспи-

⁷⁰ См.: Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.; Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.; Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель: изд-во Гомельск. гос. ун-та, 1976. – 58 с.; Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.; Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М., 1976.

⁷¹ Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М., 1989. – 167 с.

⁷² Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учебных заведений / В.А. Сластенин. – М.: Школа – Пресс, 1997. – С. 40.

⁷³ Мижериков, В.А. Введение в педагогическую профессию: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – С. 97–98.

тании и образовании граждан.⁷⁴ К. Манхейм, отмечая новое видение роли образования в связи с постепенным его переходом от концепции фрагментарного образования к концепции интегрального образования, подчеркивал, что «образование формирует не абстрактного человека, не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества»⁷⁵. Говоря о роли педагога в образовании, М. Вебер указывал на то, что учитель не должен быть вождем, он не должен «учить жить», то есть влиять на мировоззрение учащихся.⁷⁶

Для определения места и роли молодого педагога в современном отечественном образовании рассмотрим особенности педагогической деятельности учителя.

Выделить необходимые основания для выявления специфики педагогической деятельности позволяет системный подход. С точки зрения системного подхода педагогическую деятельность рассматривают как совокупность взаимодействующих компонентов:

- 1) цель деятельности;
- 2) субъект деятельности (учитель);
- 3) объект – субъект деятельности (ученики);
- 4) содержание деятельности;
- 5) способы деятельности;
- 6) результат деятельности.

А.Н. Леонтьев, анализируя структуру педагогической деятельности, рассматривал ее как единство цели, мотивов, действий (операций), результата. Системообразующим компонентом профессиональной деятельности он считал цель. Цель в общенаучном смысле понимается как один из элементов поведения,

⁷⁴ Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм. – М., 1991. – с. 254.

⁷⁵ Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М., 1995. – с. 479.

⁷⁶ Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М., 1990. – с. 727.

непосредственный мотив сознательной деятельности, характеризующийся предвосхищением в сознании, мышлении результата деятельности и путей, способов ее достижения.⁷⁷ Цель профессиональной деятельности педагога определяется целью воспитания, которая в настоящее время трактуется как формирование «личности, способной строить жизнь, достойную Человека».⁷⁸ Общий характер цели позволяет педагогу реализовывать ее при самых разнообразных вариациях обстоятельств и требует от него высочайшего профессионализма и тонкого педагогического мастерства. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности. Цель педагогической деятельности разрабатывается и формируется как совокупность социальных требований к каждому человеку с учетом его духовных и природных возможностей, а также основных тенденций общественного развития. Действительно, деятельность педагога, направленная на достижение цели, приводит к определенному результату, который по замыслу учителя должен совпадать с целью. На практике этого почти никогда не случается с первой попытки, то есть между ожидаемым и достигнутым почти всегда имеется «зазор» и его величина определяет стратегию дальнейшего поведения учителя. Процесс достижения цели приобретает циклический характер, и он продолжается до тех пор, пока различия между целью и результатом не примут приемлемую величину. В этом проявляется главная особенность педагогической деятельности — в отсроченности ее результата. Невозможность видеть непосредственные результаты своего труда для молодого учителя часто представляется препятствием на пути освоения педагоги-

⁷⁷ Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – С. 304.

⁷⁸ Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – С. 69.

ческой деятельности и социально-профессиональной адаптации к ней.

Традиционно в педагогической деятельности выделяют два взаимосвязанных компонента: преподавание и воспитание. Содержанием преподавания является процесс организации учебной деятельности обучающихся, направленный на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития, и процесс организации собственной деятельности учителя.

Выделяют следующие средства деятельности учителя: научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся. В качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников или воссоздаваемое учеником при наблюдении (на лабораторных, практических занятиях), организованном учителем, за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности. В качестве вспомогательных — выступают технические, компьютерные, графические и другие средства.

Способами передачи социального опыта в преподавательской деятельности являются: объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа, непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая), тренинги. Продуктом преподавательской деятельности выступает формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственных, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт преподавательской деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий. Результат преподавательской деятельности является развитие обучающегося: его личностное, интеллектуальное совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности. Результат диагностируется в сопоставлении качеств ученика в начале обучения и по его завершении во всех планах развития человека.

Воспитательная работа — это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды, и управление разнообразными видами деятельности (в том числе и познавательной) воспитанников с целью решения задач их гармоничного развития. По мнению В.А. Слостенина, преподавание «должно занимать подчиненное положение по отношению к воспитанию: «Если в процессе обучения все можно доказать или вывести логически, то вызвать и закрепить те или иные отношения личности значительно сложнее, поскольку решающую роль здесь играет свобода выбора».⁷⁹ Именно поэтому успешность учения зависит от сформированности познавательного интереса и отношения к учебной деятельности в целом, то есть от результатов не только преподавания, но и воспитательной работы.

Следующим компонентом педагогической деятельности является ее мотивация. Под понятием «мотивация» понимается совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения.⁸⁰ Что касается педагогической деятельности, ее трактуют, с одной стороны, как процесс действия мотивов педагогической деятельности; с другой — как совокупность стойких мотивов педагогической деятельности, выражающая направленность и ценностные ориентации личности учителя. Выделяют внешние мотивы (например, мотив достижения) и внутренние мотивы (например, ориентация на процесс и результат своей деятельности). Некоторые авторы⁸¹ считают, что «доминирующим мотивом педагогической деятельности является забота о счастье ребенка, входящего в этот противоречивый мир, горячее

⁷⁹ Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин и др. — М., 1997. — С. 27–28.

⁸⁰ См.: Конюхов, Н.И. Словарь-справочник по психологии / Н.И. Конюхов. — М., 1996. — С. 81.

⁸¹ См.: Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — С. 75–76.

желание содействовать счастливому проживанию детства и гуманистическое отношение к человеку». Мы согласны с тем, что этот мотив в наибольшей степени поддерживает цель воспитания. Мотив заботы о счастливом будущем подрастающего поколения призван обеспечить постоянное стремление педагога к повышению профессионализма, гуманистическую направленность и профессиональное долголетие, а для молодых педагогов наличие данного мотива является показателем осознанного выбора педагогической профессии.

Таким образом, из представленной структуры педагогической деятельности становится очевидным, что целью, объектом и результатом ее является человек, растущая и развивающаяся личность. В связи с этим педагогическая деятельность предъявляет высокие требования к личности и профессиональной подготовленности педагога. Она требует профессиональной пригодности, предполагающей наличие у человека физического здоровья, хороших речевых данных, уравновешенности нервной системы, способности выдерживать воздействие сильных раздражителей, проявлять выдержку и т.д. К числу личностных качеств, характеризующих пригодность к педагогической деятельности, относят: склонность к работе с детьми, коммуникабельность, тактичность, наблюдательность, развитое воображение, организаторские способности, высокую требовательность к себе, профессионализм, компетентность и профессиональную культуру.⁸²

Продолжим рассмотрение особенностей педагогической деятельности.

С.М. Редлих выделил ряд специфических особенностей педагогической деятельности, отличающих ее от других видов профессиональной деятельности: во-первых, педагогическая

⁸² Горелова, Г.Г. Личность и профессия: профессионально-личностная ре-адаптация в условиях «тройного» кризиса: монография / Г.Г. Горелова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2001. – 156 с.

деятельность не допускает скидок на недостаточную квалификацию; во-вторых, высокие и жесткие требования к профессиональной компетентности со стороны образовательной среды действуют с первого и до последнего дня работы; в-третьих, педагог не имеет возможности остановить педагогический процесс, отсрочить его для того, чтобы, например, получить консультацию; в-четвертых, в связи с большой изменчивостью образовательной среды в деятельности педагога не бывает повторений; в-пятых, педагогическая деятельность требует зачастую мгновенной и в то же время профессионально-точной реакции; в-шестых, высокая цена ошибок и значительный период проявления окончательных результатов педагогической деятельности; в-седьмых, постоянная работа в условиях высокого уровня неопределенности, неоднозначности; в-восьмых, авторитет учителя требует регулярного и успешного подкрепления и существенно зависит от его способности разрешать возникающие в результате педагогической деятельности коллизии⁸³. Здесь существенными, на наш взгляд, оказываются два момента: это качество профессиональной подготовки, определяющее скорость и адекватность принятия решения в стандартных ситуациях, и наличие особой педагогической интуиции в неопределенных ситуациях.

Кроме требований профессиональной деятельности, совершенствование профессиональной подготовки учителя продиктовано изменениями образовательного процесса, обусловленными переходом системы образования в нашей стране из состояния замкнутости в новое состояние — открытости. Осуществляющимся стремительным переходом от единообразия образовательных программ, методик, технологий к их разнообразию, вариативности; расширяющимися полномочиями учреждений

⁸³ Редлих, С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя: дис. ... докт. пед. наук / С.М. Редлих. — М., 1999. — С. 109.

образования, усложнением и дифференциацией задач школьного образования, повышением ответственности за результаты образовательной деятельности. Однако многие институты, которые занимались подготовкой педагогов, сегодня в «растерянности», все время идут споры о концепции нашей системы образования — платное или бесплатное, о плюсах и минусах Болонского процесса и прочее. На сегодняшний день можно выделить целый ряд противоречий в функционировании института высшего и среднего специального педагогического образования. Это противоречие между потребностью общества в подготовке учителей, не только обладающих знаниями в области специальных дисциплин, но и способных к педагогическому творчеству, активных, равнодушных, восприимчивых к новому, и отсутствием в деятельности педагогических вузов стратегии, направленной на гарантированное достижение необходимого обществу результата подготовки высококвалифицированных педагогов. Между необходимостью придать педагогическую направленность всему учебно-воспитательному процессу в университетах и педагогических институтах и механистическим подходом к организации учебного процесса для педагогических специальностей, заключающимся в отсутствии взаимосвязи специальных дисциплин с дисциплинами педагогического цикла. Результатом этого является несовершенство стандартов, типовых учебных планов, определяющих содержание профессиональной подготовки будущего учителя в соответствии с современными требованиями. А отсутствие мониторинга потребностей в педагогических кадрах не позволяет реально сформировать государственный заказ.

Проблемы и противоречия в функционировании института высшего образования заключаются, на наш взгляд, в том, что реформирование системы высшего профессионального педагогического образования осуществляется крайне низкими темпами. Система подготовки педагогов отстает от практики,

внедряющей современные образовательные технологии раньше, чем разрабатываются соответствующие дисциплины в вузах. Заметно растет научный потенциал практических работников образования. Все чаще учителя и директора школ разрабатывают и внедряют авторские технологии, модели образовательного процесса, отражающие специфику того или иного образовательного учреждения, защищают кандидатские диссертации и пополняют ряды работников педагогических вузов и институтов повышения квалификации учителей. В то время, как в вузах продолжается преподавание устаревших педагогических теорий, перенесенных из учебников 60–70-х годов XX века. Пропагандируется опыт учителей-новаторов Е.И. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова и др., технологии которых даже в то время были авторскими, индивидуальными, и не каждый мог их использовать. Несомненно, в свое время они были передовыми, в настоящее время они не работают, сегодня педагогическая наука не обеспечивает педагогов необходимыми знаниями и технологиями для решения актуальных задач образовательной практики.

Таким образом, можно констатировать, что увеличивается разрыв между преподаваемыми теоретическими знаниями по педагогическим дисциплинам и знаниями, необходимыми учителю для осуществления практической педагогической деятельности. Для разрешения этих противоречий нужно не только обновление содержания и технологий образования, но, прежде всего, разработка новой концепции высшего педагогического образования, ориентированной на практику, призванной готовить учителя, способного решать сложные социально-педагогические задачи и успешно адаптироваться в новой социальной реальности.

В тоже время считается, что, закончив педагогический вуз, будущий учитель имеет необходимый уровень квалификации для осуществления самостоятельной педагогической деятельности. Требования к подготовке педагога, нормы деятельности

определены Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.⁸⁴ В должностные обязанности учителя входит: проведение на высоком научном и методическом уровне обучения учащихся по своему предмету; формирование умений и навыков по практическому применению знаний; организация и контроль самостоятельной работы учащихся; планирование учебного материала по соответствующему предмету, обеспечение выполнения учебной программы; участие в методической работе; осуществление воспитания учащихся, проведение внеклассной воспитательной работы; анализ успеваемости учащихся, обеспечение соблюдения ими учебной дисциплины; изучение личных качеств учащихся, участие в работе с их родителями. Можно констатировать: Государственным стандартом определены требования, соответствующие представлению об идеале молодого учителя.

Кроме того, учитель подчинен комплексу норм, определенных законом «Об образовании», Уставом образовательного учреждения, в котором работает педагог, должностными инструкциями и другими локальными актами, регулирующими деятельность системы образования. Основным нормативным документом, в котором зафиксированы требования к различным категориям педагогических работников, в том числе и учителям, является квалификационная характеристика специалиста. В разделе «Должностные обязанности» указаны основные функции учителя; раздел «Должен знать» содержит требования к работнику в отношении специальных знаний; раздел «Требования к квалификации по разделам оплаты труда» содержит сведения о необходимом уровне образования и стаже работы. Педагогическая деятельность предполагает выполнение учителем функций, касающихся как организации учебно-познавательного процесса

⁸⁴ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: издание официальное. – М., 2005.

учащихся, так и организации воспитательного процесса. Обе функции связаны с регуляцией межличностных отношений в ученических коллективах. В современной школе в связи с реформированием системы образования, реализацией национального проекта «Образование» значительно увеличился объем функциональных обязанностей учителя. Сегодня к этим функциям добавились: диагностическая, социально-воспитательная, коррекционно-развивающая, коммуникативная и другие. Можно сказать, что значительная их часть связана с взаимодействием с другими людьми (учащимися, их родителями, коллегами по работе, администрацией школы) либо с организацией этого взаимодействия между участниками образовательного процесса. В связи с этим социально-профессиональная адаптация учителя к педагогической деятельности осуществляется в основном в сфере общения и взаимодействия.

В.И. Смирнов выделяет следующие знания и умения, необходимые для эффективной педагогической деятельности, а, следовательно, и для успешной социально-профессиональной адаптации: «Учитель должен знать: психологическую структуру деятельности, закономерности ее развития; природу человеческих потребностей и мотивов деятельности; ведущие виды деятельности человека в разные возрастные периоды. Кроме того, учителю надо уметь планировать деятельность, учитывая избирательный характер человеческой деятельности, определять ее объект и предмет с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков; формировать мотивацию и стимулировать деятельность; обеспечивать освоение детьми основных структурных компонентов деятельности, прежде всего, умений и навыков целеполагания, планирования, самоконтроля, самооценки, выполнения действий и операций».⁸⁵ Изучению знаний и умений учителя посвящено много исследований, наиболее полно, на наш взгляд, эти умения представлены в трудах

⁸⁵ Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В.И. Смирнов. – М., 1999. – С. 170.

А.К. Марковой.⁸⁶ Важным представляется в подходе этого автора выделение группы умений, которые необходимы для самореализации, самовыражения и развития личности самого учителя. К сожалению, в процессе профессиональной подготовки педагога развитию этих умений не уделяется внимания.

Выполнение многочисленных функций учителя основывается на педагогических способностях. Наличие развитых педагогических способностей способствует более быстрому освоению профессиональной деятельности и успешной социально-педагогической адаптации.

В идеале педагогические способности должны присутствовать у молодых педагогов (если при наборе на педагогическую специальность учитывается их наличие). В число общих способностей входят те, которые определяют высокие результаты в любой человеческой деятельности, а к специальным относятся те, от которых зависит успех именно педагогической деятельности по обучению и воспитанию детей. На общих способностях мы останавливаться не будем, так как они связаны не только с педагогической деятельностью. Подробнее рассмотрим специальные способности. Следует заметить, что в педагогической литературе часто понятия «способности» и «умения» используются как синонимы. Условно их делят на способности к обучению (или дидактические) и способности к воспитанию. Системный подход позволяет выделить основные компоненты дидактических умений: объект действия, знания о нем, наличие задания, знание способов действия и перенос действия в новые ситуации, а в педагогическом процессе этапы: подготовительный, организации и осуществления деятельности, аналитический. Следовательно, в системе дидактических умений можно выделить подсистемы конструктивных, исполнительских и аналитических умений. Способности к обучению включают в себя:

⁸⁶ Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993. – С. 274.

способность видеть и чувствовать, понимает ли учащийся изучаемый материал, устанавливать степень и характер такого понимания; способность самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения; способность по-разному излагать один и тот же учебный материал с тем, чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми учащимися; способность за сравнительно короткий срок добиваться усвоения значительного объема информации, интеллектуального и нравственного развития учащихся; способность правильно строить урок, совершенствуясь от занятия к занятию; способность передавать свой опыт другим учителям и в свою очередь учиться на их примере; способность к самообучению, включая поиск и творческую переработку полезной для обучения информации, а также ее непосредственное использование в педагогической деятельности; способность формировать у учащихся нужную мотивацию и структуру учебной деятельности.

Развитие перечисленных способностей молодых педагогов актуализируется в связи с изменением парадигмы школы, определенным законом РФ «Об образовании», который внес значительные коррективы в жизнь школы как социального института. На смену авторитарной школе приходит новое видение школы как центра субъект-субъектных отношений в образовании (вместо прежних субъект-объектных). Главное в новой парадигме: а) меняется роль учащегося, который из пассивного объекта воздействия превращается в активный субъект образования; б) меняется характер связей и отношений между учеником и учителем, превращающихся в отношения сотрудничества, равноправия и взаимной заинтересованности в решении общих проблем; в) школа вследствие этих изменений теряет авторитарный характер и становится демократическим образовательным институтом; г) она приобретает лицо подлинно гуманистического социального института; д) становится возможным

свободный выбор варианта школьного образования, обеспеченный действием соответствующих правовых и финансовых механизмов, тем самым осуществляется плюрализм школьного образования и по формам его организации, и по содержанию, и по направленности (целям).

Как нам представляется, в законе «Об образовании» содержатся новые цели, отражающие идеальные представления о школе, где ученик становится активным субъектом образовательного процесса, а отношения между учителем и учеником — гуманными, основанными на принципах сотрудничества и т.п. Однако существующая реальность свидетельствует об углубляющемся противоречии между основными тремя субъектами образовательного процесса: учителями, учащимися и их родителями. Между представлениями родителей о том, что должна давать учащимся школа, с точки зрения родителей, и реальными возможностями школы, которые в последнее время резко уменьшаются; противоречия между тем, что дает ребенку семья, с позиции школы, и тем, что школа должна дать с позиции реальной подготовки детей к жизни. А молодых педагогов готовят так, что в результате они не знают, как готовить учащихся к реалиям жизни.

С точки зрения современных педагогических теорий, целью образования является воспитание культурного, широко образованного человека. В реальности мы видим желание ученика получить вполне конкретную подготовку по предметам, необходимым для поступления в вуз или получения специальности в среднем профессиональном образовательном учреждении. В связи с этим все больше углубляется противоречие между потребностью учителей и родителей в высокой познавательной активности учащихся в образовательном процессе и их реальной ориентацией на конкретную специальность (конкретные учебные дисциплины). Неосознанно защищаясь от ненужного потока всевозможных знаний, учащиеся проявляют активность только

на интересных для них предметах или необходимых им в дальнейшем образовании. Это происходит и вследствие отсутствия каких-либо разработанных педагогической наукой или органами управления образованием индикаторов, позволяющих определить подготовленность учащихся к реальной жизни: содержание, уровень и т.п. Таким образом, возникает проблема комплексной оценки состояния этой готовности. На сегодняшний день единственным критерием этой готовности являются результаты ЕГЭ (единого государственного экзамена), по которому оценивается результативность работы учителя, школы, муниципального органа управления. Более того, сегодня результат работы учителя в большей мере зависит от уровня зарплаты. Углубляется противоречие, с одной стороны, между провозглашением в документах правительства РФ ориентации на индивидуализацию образования, учет интересов и потребностей конкретного ученика и, с другой, реальной заинтересованностью учителей в увеличении зарплаты, которая на сегодня напрямую зависит от количества обучающихся в классе. Кроме того, новая система оплаты труда вытесняет из школы специалистов, деятельность которых помогала учителям в работе с детьми в тяжелый период кризиса в системе образования. Школьные работники только начали осознавать пользу от присутствия в школе социального педагога, педагога-психолога, педагога-организатора. С сентября 2008 года, когда все школы страны перейдут на новую систему оплаты труда, этих специалистов станет невыгодным иметь в школе, так как чем меньше специалистов, тем больше зарплата учителя. В сложившейся ситуации углубляется противоречие между тем, что школа выступает как институт, дающий не только общее, но и дополнительное образование. Возникает противоречие между декларируемым равенством субъектов образования в получении дополнительного образования и реальным свертыванием структур института дополнительного образования в школе. Нетрудно представить себе

последствия: тысячи детей и подростков будут выброшенными на улицу, увеличивая криминогенный потенциал социальной среды.

Таким образом, можно заключить, что цели новой образовательной парадигмы, мягко говоря, выглядят нереальными, не подкрепленными программами финансовой поддержки со стороны государства, ведущими к разрушению того немногого, что сегодня имеет средняя общеобразовательная школа. В такой ситуации молодому педагогу, едва начавшему профессиональную деятельность, будет очень не просто адаптироваться и успешно профессионально развиваться.

Казалось бы, новая парадигма дает возможности для дифференцированного обучения детей с разными способностями: от одаренных, талантливых до неуспевающих, с недостаточно развитыми способностями. Однако, как показывает практика и исследования, эта дифференциация пробивает себе дорогу с трудом. И если создаются в отдельных школах классы для детей, отстающих в развитии, то для способных, одаренных, талантливых учеников возможности крайне ограничены, почти нулевые. Нужна индивидуализация даже в рамках дифференцированного подхода. Понятно, что вариативность обучения не самоцель, а средство повышения эффективности учебного процесса. Учителю приходится работать дифференцированно в обычном классе, учитывая уровень развития и обученности детей, используя свой педагогический опыт и мастерство. Молодому учителю такая задача будет не под силу, так как он не подготовлен к дифференцированной работе с учащимися. Ему приходится осваивать профессиональную деятельность, адаптироваться к ней, качественно выполнять в первую очередь функции, связанные с подготовкой и проведением урока.

Особый класс специальных педагогических способностей, необходимых молодому педагогу в процессе адаптации и, более того, способствующих более успешному ее протеканию, состав-

ляют способности к воспитанию детей. В качестве наиболее важных выделяют следующие способности: правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать ему (способность к эмпатии); быть образцом культуры и примером для подражания детей в мыслях, чувствах и поступках; вызывать у ребенка благородные чувства, желание и стремление становиться лучше, делать людям добро и добиваться высоких нравственных целей; приспосабливать воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитываемого ребенка; вселять в человека уверенность, успокаивать его и стимулировать к самосовершенствованию; способность находить нужный стиль общения с каждым ребенком, добиваться его расположения и взаимопонимания; вызывать к себе уважение со стороны воспитуемого, пользоваться неформальным признанием с его стороны, иметь авторитет среди детей.⁸⁷

Перечисленные способности для молодого педагога, пожалуй, важнее, чем способности к обучению. Всем известно, что быть хорошим воспитателем значительно сложнее, чем быть хорошим учителем. В педагогической деятельности молодого учителя важны обе стороны его способностей. Современная социокультурная ситуация требует, чтобы молодой специалист был в одном лице и учителем, и воспитателем. Молодым специалистам в тоталитарном режиме адаптироваться было намного проще. Они были трансляторами своей культуры, их деятельность смещалась от собственно педагогической функции

⁸⁷ Курдюмова, И.М. Профессиональное развитие педагогов: опыт московской школы / И.М. Курдюмова, Н.И. Калиниченко // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 62–66; Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.; Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. вузов / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 139 с.; Кандыбович, Л.В. Психологическое сопровождение становления профессионального самосознания молодых педагогов / Л.В. Кандыбович // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 216–219.

к функции трансляции, передачи знаний, т.е. к довольно пассивной деятельности. Центральная тяжесть в демократической культуре все более падает на индивидуальность и индивидуальное сознание, воспитание, а не научение. В то же время, по справедливому замечанию Н.Е. Щурковой, «идея гуманизации воспитания и, в частности гуманизации обучения, остается одной из самых лицемерных идей нашего времени. Не найдется ни одного работника школы, который бы вздумал выступить против декларации ценности человека и прав его на уважение, но при всем при этом признаем, что за закрытыми дверями классов подавляется, унижается, оскорбляется достоинство ребенка как человека, да и учитель мало похож на наивысшую ценность на земле».⁸⁸

Более того, сегодня воспитание практически полностью вытеснено из процесса обучения. У учителя нет на него времени. В погоне за дополнительным заработком даже учителя начальной школы готовы работать на двух классах или вести в других параллелях отдельные предметы, факультативы, коррекционные и индивидуальные занятия. На воспитательную работу с классом не остается ни времени, ни сил. Сегодня наблюдается огромное несоответствие между требованиями к воспитательной работе, содержащимися в нормативных документах, и реальной практикой. Воспитательной работой в школе занимаются специально принятые для этого работники — организаторы воспитательной работы, деятельность которых заключается в организации и проведении массовых внеклассных мероприятий, часто рекомендуемых местными органами управления образованием и носящих характер акций или посвященных государственным праздникам. Настоящее воспитание ушло из школы. То, что сегодня называется воспитательными мероприятиями,

⁸⁸ Культура современного урока // под ред. проф. Н.Е. Щурковой. – М: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1997. – С. 20.

больше напоминает организацию досуга учащихся: КВНы, дискотеки, ток-шоу и т.п. Проводят их те, кому это интересно, и участвуют тоже заинтересованные учащиеся. А те, кому это неинтересно, остаются вне школьных воспитательных мероприятий.

Далее, говоря о специфике педагогической деятельности, особо следует выделить способность учителя к общению. В.А. Кан-Калик считал, что общение является самой сложной стороной педагогической деятельности, так как через него осуществляется главное в педагогической работе — воздействие личности учителя на личность ученика.⁸⁹ Для молодого педагога важным является не просто организация общения, а умение организовать длительное и эффективное взаимодействие не только с учениками, но и с родителями, коллегами, администрацией. Данное умение обычно связывают с коммуникативными способностями педагога. В частности, это познание человеком других людей, познание самого себя, правильное восприятие и оценивание ситуаций общения, умение вести себя по отношению к другим людям, действия, принимаемые человеком по отношению к самому себе. В социологическом плане все это важно, представляет интерес, но мало изучено. Ведь именно невербальное общение порождает большие и разнообразные проблемы в процессе социальной адаптации молодых педагогов. Знание его особенностей помогает молодому педагогу умело вступать в контакт с незнакомыми людьми, предупреждать возникающие и умение решать возникшие конфликты; умение учитывать возрастные, социальные и психологические особенности партнеров по общению и т.п.⁹⁰

⁸⁹ Кан-Калик, В.А. Основы профессионального педагогического общения / В.А. Кан-Калик. – М., 1987.

⁹⁰ Абасов, З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии / З.А. Абасов // СоцИс. – 2006. – № 4. – С. 105–110; Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абуль-

Выделяют способности, проявляемые в действиях молодого специалиста по отношению к самому себе. Они содержат умения управлять теми аспектами собственного поведения, которые важны для прохождения процесса социально-профессиональной адаптации и установления благоприятных отношений с коллективом педагогов, учащимися, родителями, представителями администрации. К ним же относятся способности молодого педагога к самовосприятию, самореализации, самообразованию и т.д. Можно только констатировать, что в процессе профессиональной подготовки этому не обучают. Поэтому сложность социально-профессиональной адаптации молодого специалиста в институте образования заключается в том, что никакой вуз не в состоянии научить своих выпускников всему и на все случаи жизни. Он может и обязан вооружить опытом и методами научного познания, привить или развить некоторые педагогические способности для того, чтобы молодой специалист с наименьшими затратами дополнительного времени и труда усваивал необходимую новую информацию, совершенствовал специальную подготовку и адаптировался к социально-профессиональной среде образовательного учреждения. Однако сегодня мы видим явное несоответствие возможностей педагогов тому уровню и сложности задач, декларируемых в законодательных актах по реформированию современной школы. Мы согласны с мнением К. Манхейма, что «в современной жизни человек должен учиться всю жизнь», цель школьного обучения, по

ханова-Славская. – М., 1986. – 334 с.; Анцыферова, Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. – 1980. – № 2. – С. 52–60; Аргентова, Т.Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности / Т.Е. Аргентова // Психол. журн. – Т. 4. – 1984. – № 6. – С. 130–133; Аржакаева, Т.А. Психологические трудности общения: опыт их исследования и преодоления у начинающих учителей / Т.А. Аржакаева // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 52–56.

его мнению, «видится не в том, чтобы передать учащимся набор готовых знаний, а научить их учиться у самой жизни».⁹¹

Успех социально-профессиональной адаптации молодого педагога во многом зависит от установок педагога на свою профессию. Если учитель высоко оценивает престижность своего труда и его значение лично для себя, то, без сомнения, будет работать с большей самоотдачей, чем тот, для кого учительский труд не представляет особой ценности. К сожалению, по данным исследований престижность педагогической профессии упала.⁹² Подавляющее большинство учителей считает свою профессию непрестижной. Те же тенденции наблюдаются и в оценке ими учительского труда: работа становится все труднее, приносит много разочарований, дети становятся трудными, учителя редко получают радость от достижений.

Высокая престижность профессии всегда является сильным стимулом статусно-профессиональной деятельности. Снижение же престижа сопровождается глубокими внутренними деформациями, демотивацией деятельности работников, которые испытывают пессимизм, неуверенность в завтрашнем дне, безразличие к таким понятиям, как профессионализм, профессиональная честь, репутация. При снижении статуса профессии возрастает текучесть кадров, наиболее амбициозные, энергичные люди стремятся занять более уважаемые статусно-профессиональные ниши. В 90-е годы прошлого века значительная часть лучших учителей ушла из общеобразовательной школы в бизнес или платные учебные заведения. Молодежь же, получив

⁹¹ Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М., 1994. – С. 642.

⁹² Антонова, Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н.В. Антонова // Вопр. психол. – 1997. – № 6. – С. 23–29; Вассерман, Л.И. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ / Л.И. Вассерман, М.А. Березин. – СПб, 1997. – 52 с.; Горелова, Г.Г. Личность и профессия: профессионально-личностная реадaptация в условиях «тройного» кризиса: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – 401 с.

диплом о педагогическом образовании, уходила в другие сферы, не связанные с обучением и воспитанием детей. Ситуация сохраняется, хотя и в меньшей степени, сегодня.

Пока учитель остается одной из самых низко оплачиваемых категорий служащих, этих мер явно недостаточно. Мы видим противоречие между декларируемой заботой об учителе и реальным материальным положением педагогов в школе (предельно низкий уровень заработной платы, низкий престиж профессии учителя в обществе).

Современная школа предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке учителя. Молодой педагог кроме знаний должен обладать богатым творческим потенциалом, ответственностью, способностью принимать самостоятельные решения в сложных педагогических ситуациях. Л.М. Митина подчеркивает, что сегодня особенно остро ощущается потребность в педагоге, способном научить детей сосуществовать и взаимодействовать друг с другом.⁹³ В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается: «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специали-

⁹³ Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 4; Митина, Л.М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.М. Митина, О.В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3.; Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.Г. Асмаковец. – М., 2001.; Митина, Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л.М. Митина. – М., 1999.; Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

стами».⁹⁴ Без сомнения, выпускники педагогического вуза в определенной мере участвовали в образовательной практике, где получили представление о педагогической профессии в действии. Какова в действительности профессиональная подготовка молодого учителя к реализации педагогической деятельности?

Ряд исследователей проблем педагогической деятельности молодых педагогов указывает на недостаточное количество часов, отведенных на реализацию практических модулей в системе педагогического образования в России, по некоторым данным — одна двенадцатая часть (при очной форме обучения)⁹⁵ от общего количества часов по учебному плану. Кратковременность практик не позволяет молодому педагогу ознакомиться и принять участие в научно-методической, культурно-просветительской, управленческой деятельности. Исследования показывают, что за все годы обучения в вузе они ни разу не участвовали в работе методического объединения, педагогического совета, родительского собрания, педагогического консилиума и т.д.⁹⁶ Таким образом, становится очевидным, что обучающие программы российских педагогических вузов нуждаются в серьезной реструктуризации. Мы полагаем, что при реализации практических задач в пединститутах и университетах особого внимания заслуживает преподавание таких дисциплин как основы педагогической коммуникации, техники общения и т.д. —

⁹⁴ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Официальное издание.

⁹⁵ Рубина, Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л.Я. Рубина // Социологические исследования. — 1996. — № 6. — С. 73.; Профессионализм и социальное самочувствие педагогических работников Свердловской области: информационно-аналитический отчет по материалам конкретно-социологического исследования; департамент образования; кафедра социологии УрГПУ. — Екатеринбург, 1994. — 104 с.

⁹⁶ Орлов, А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус // Педагогика. — 1999. — № 7. — С. 60–68.; Абасов, З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии / З.А. Абасов // СоцИс. — 2006. — № 4. — С. 105.

поскольку молодых учителей отличает низкий уровень коммуникабельности, снижающий их адаптационные возможности.

Вместе с тем общеизвестно, что инструментальность и практичность получаемых в педвузе психологических знаний остаются невысокими. Неэффективность современной психологической подготовки учителей кроется, на наш взгляд, в особенностях традиционной педагогической практики. В центре образовательного процесса и в средней, и в высшей школе стоит учебный предмет как особая проекция научного предмета. Предметно-центрированный процесс жестко детерминирован учебными планами, принятыми учебниками, схемой занятий, обеспечивающими относительно успешную трансляцию соответствующих знаний. Кроме того, этот процесс характеризуется отсутствием методической (педагогической) ориентации при предметной подготовке студентов, стихийностью и неуправляемостью процесса превращения предметно-академических знаний в предметно-профессиональные.

Слабая методическая поддержка формирования профессионально-педагогической деятельности проявляется в том, что молодой учитель не умеет работать с разными категориями учащихся, не способен к дифференцированной подаче материала для учащихся с разным уровнем способностей, знаний и умений. В вузе молодого педагога этому не обучают, а практика предполагает, что учителя в вузе подготовили к дифференцированной работе с учащимися. Самое же главное, на наш взгляд, осознание цели работы, осмысление объекта изучения, организация рефлексии, подведение итогов работы и значимости для каждого ребенка урока как события. Урок, потерявший цель, становится скучен для ученика, не понимающего, зачем ему такая бездна знаний. Рождается глухое и устойчивое сопротивление. Истоки такого отношения сам ученик осознать не может, и ему очень тяжело носить в себе это глухое тягостное чувство бесправного человека, вынужденного выучивать нечто ненуж-

ное, как ему представляется, а вернее, как ему представляет учитель, сводящий содержание обучения к «знанию, умению, навыку». Вместе с тем, многочисленные исследования, проведенные в нашей стране,⁹⁷ показали, что приоритетной на данный момент является модель педагогического стиля учителя, как мы уже говорили выше, ориентированного, прежде всего, на результативность, на соответствие принятым стандартам подготовленности школьников к поступлению в определенный вуз или к получению престижной работы, обеспечивающей желаемый образ жизни.

Таким образом, можно заключить, что перечисленные проблемы профессиональной подготовки не способствуют социально-профессиональной адаптации молодых педагогов, а снижают эффективность протекания этого процесса.

К особенностям педагогической деятельности многие авторы⁹⁸ относят высокую напряженность учительского труда. Л.Г. Борисова выявила, что учителя относятся к самой перегруженной категории трудящихся. Даже в выходной день более половины учителей занимаются своей работой. Практика показывает, что высокое качество педагогической работы достигается, как правило, путем увеличения рабочего времени, то есть за счет экстенсификации педагогического труда. В отличие от

⁹⁷ См.: Митина, Л.М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.М. Митина, О.В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3.; Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.Г. Асмаковец. – М., 2001.; Митина, Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л.М. Митина. – М., 1999.

⁹⁸ См.: Борисова, Л.Г. Эффективность образования / Л.Г. Борисова, Л.Ф. Колесников, В.Н. Турченко. – М., 1991. – С. 191.; Вассерман, Л.И. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ / Л.И. Вассерман, М.А. Березин. – Санкт-Петербург, 1997. – 52 с.; Руденский, Е.В. Социально-психологические деформации личности учителя / Е.В. Руденский // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 169–174.

многих категорий трудящихся, имеющих жесткую фиксированность рабочего времени (рабочего дня, рабочей недели), учительство таковой не располагает. По существу, рабочее время педагога состоит из двух частей — нормированной (время проведения уроков) и ненормированной (подготовка к урокам, внеклассная и внешкольная работа, составление планов, отчетов, анализов, проверка тетрадей и т.д.). Причем последняя часто превышает первую, в ряде случаев весьма значительно (соотношение их может быть 1:2, иногда 1:3). Общая продолжительность рабочей недели учителя колеблется в пределах 50–55 часов, иногда даже больше.⁹⁹ По закону такие нагрузки учителя являются недопустимыми. В п. 5 статьи 54 закона «Об образовании» говорится: «Для педагогических работников учреждений образования устанавливается сокращенная продолжительность рабочего времени — не более 36 часов». Сюда включается только рабочее время — проведение уроков. Сравнения, проведенные исследователями, показывают, что величина рабочей недели учительства может быть сопоставима с занятостью крупных руководителей (директоров и главных инженеров промышленных предприятий, заведующих лабораториями, руководителей ведомств, то есть тех, кто тоже работает с людьми). По данным Л.Г. Борисовой, 18 часов в неделю (это нагрузка на одну ставку) имеют всего 10,8% учителей; 19–20 часов — 20,3%; 21–24 часа — 43,7%; 24 и более часов — 24,7%. Нагрузку ниже нормы имеют только 3% педагогов. В связи с низким жизненным уровнем, желанием не допустить его дальнейшего падения, многие учителя стремятся получить дополнительную учебную нагрузку. Это ведет к дальнейшему росту рабочего времени.¹⁰⁰ Эти данные относились к 90-м годам прошлого века, сегодня ситуация не улучшилась, а стала еще хуже. По некоторым данным,

⁹⁹ Борисова, Л.Г. Эффективность образования / Л.Г. Борисова, Л.Ф. Колесников, В.Н. Турченко. — М., 1991. — С. 191.

¹⁰⁰ См.: там же, с. 192.

средняя нагрузка учителя сейчас 25–30 часов, это относится даже к начинающим учителям. В целом же продолжительность рабочей недели зависит не только от педагогической нагрузки, но и ряда других факторов: преподаваемого предмета, места жительства, стажа, организации труда в школьном коллективе, педагогического мастерства. Согласимся с Г.Е. Зборовским, что сегодня в школе сложилась ситуация, «во многом отражающая положение в стране, когда нет юридически узаконенных норм, регулирующих всю профессиональную деятельность педагога. Считается, что он должен делать и то, и другое, и третье... Вопрос же о том, может ли он это делать, не ставится».¹⁰¹ Поэтому мы поддерживаем ученого в том, что в каждой школе следует разобраться с продолжительностью рабочей недели учителя, осуществить конкретный анализ. Провести «инвентаризацию» видов деятельности учителя, поставив вопрос о том, что учителю и школе нужно, а от чего можно отказаться (чтобы сократить ненормированную часть рабочей недели). Мы поддерживаем автора в том, что определение сущности профессиональной нагрузки и выявление зависимости между ее различными аспектами и результативностью профессионально-педагогической деятельности могли бы стать предпосылкой для разработки и реализации нормативов педагогического труда. Увеличение педагогической нагрузки для начинающего учителя снижает эффективность освоения педагогической деятельности и социально-профессиональной адаптации. Свободное время необходимо учителю, чтобы было больше возможностей для самообразования — для работы педагога над собой, над своим мастерством, повышением уровня культуры, квалификации, чтения педагогической, методической и научной литературы. В процессе самообразования учителя происходит накопление творческого по-

¹⁰¹ Зборовский, Г.Е. Социология образования: в 2 ч.: социология допрофессионального образования: учеб. пособие. / Г.Е. Зборовский. — Екатеринбург: Изд-во Сверл. инж.- пед. ин-та. — 1993. — Ч. 1. — С. 122–123.

тенциала, идет подготовка к занятиям и воспитательному процессу, продолжается социализация педагога, намечаются качественные сдвиги в сознании и поведении, связанные с дальнейшим развитием личности.

В.П. Кашкадамов указывает, что психофизиологических ресурсов у среднестатистического учителя хватает, но только по внешним признакам. Автор считает, что особенностью педагогического труда является то, что основная психологическая нагрузка в работе учителя, со всеми ее трудностями и разрушающими здоровье компонентами, проявляется в скрытой форме. Негативные последствия педагогической деятельности — специфические профессиональные заболевания — не так заметны с первого взгляда.¹⁰² Подобные данные о чрезмерной психической напряженности труда учителя получены А.С. Шафрановой.¹⁰³ В связи с этим М.М. Рубинштейн отмечает, что дефицит энергоресурсов приводит к срыву адаптационных процессов личности и способствует образованию стойкой дезадаптации как в профессиональной деятельности, так и в других сферах. По его мнению, только эмоционально зрелая личность в состоянии справиться с описанными трудностями. В то же время он предупреждал начинающих педагогов, что общество и наука пока что не обеспечивают условий для необходимого самообразования и самовоспитания учителя, поэтому в эмоциональном развитии учитель должен продвигаться сам, чтобы выжить, и не деградировать как личность. Автор выделяет три главных задачи в образовании педагога:

1. Развитие того, что ему дала природа и что он должен развить в себе.

¹⁰² Кашкадамов, В.П. Отчет о деятельности комиссии по изучению условий труда педагогов / В.П. Кашкадамов // Вопросы психофизиологии, рефлексологии и гигиены труда. — Казань, 1923.

¹⁰³ Шафранова, А.С. Из опыта изучения труда работников просвещения / А.С. Шафранова. — М., 1925.

2. Усвоение того, что ему должна дать психолого-педагогическая наука.

3. Развитие того, что он должен развить в себе сам на этой естественной и культурной почве.¹⁰⁴

Мы согласны с автором в том, что обществом решается только вторая задача, решение других задач в то время не ставилось. К сожалению, продолжения этих исследований не последовало.

Все вышеперечисленные особенности педагогического труда, безусловно, оказывают негативное влияние на протекание процесса социально-профессиональной адаптации всех учителей. Профессия учителя относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции. Но никто не учит учителя выдержке и самообладанию, умению сохранять профессиональную форму.

Рассматривая специфику социально-профессиональной адаптации молодого педагога, нельзя не учитывать особенности среды, в условиях которой она осуществляется. Под образовательной средой будем понимать учащихся и их родителей, учителей и администрацию, а также правила и традиции, принятые в данной образовательной среде. Успешность адаптации во многом зависит от того, какие возможности предоставляет среда, проявляющиеся в содержании, особенностях и режиме деятельности. Деятельность учителя неразрывно связана с образовательной средой. По специфике эта деятельность носит исключительно активный характер, поскольку учитель, формируя, развивая, обучая и воспитывая учеников, взаимодействуя с коллегами и администрацией, преобразует, изменяет и развивает образовательную среду. По своей природе педагогический труд — коллективный. Молодой специалист обучает детей, объединен-

¹⁰⁴ См.: Рубинштейн, М.М. Проблема учителя / М.М. Рубинштейн. — М., 1927. — с. 145.

ных в коллектив, и сам он работает в педагогическом коллективе, поэтому необходимо установление благоприятных психологических контактов, благоприятного социального взаимодействия с руководством и коллегами, учащимися и родителями. Успех социально-психологической адаптации как составляющей процесса социально-профессиональной адаптации молодого учителя в системе образования определяется социально-психологической совместимостью педагога с другими работниками — «срабатываемостью», умением устанавливать психологический контакт в ходе формального общения (личная совместимость, уживчивость), организовывать удовлетворяющее участников образовательной среды общение. Адаптивное воздействие образовательной среды (педколлектива, коллег, администрации) определяется преобладанием одного из трех видов адаптивных ситуаций, отличающихся по ориентации, степени и направленности их влияния на процесс и итог адаптации молодого учителя: позитивная адаптивная ситуация, нейтрально-адаптивная ситуация, негативно-адаптивная ситуация. Нормы и требования, правила этики взаимодействия между участниками образовательного процесса содержатся в различных нормативных документах и законодательных актах: законе «Об образовании», Уставе образовательного учреждения, Должностных инструкциях и Правилах внутреннего распорядка учреждения. За ознакомление с ними педагог даже расписывается. Предполагается, что каждый педагог их знает. Вместе с тем, практика показывает, что большинство учителей детально с этими документами не знакомятся, а подписывают их формально. Поэтому начинающий учитель, приступив к деятельности, в процессе вхождения в образовательную среду усваивает ее нормы, требования, ценностные ориентации, традиции чаще самостоятельно, иногда интуитивно, приобретая собственный опыт. Исследования показали, что не только личностные качества учителя влияют на характер профессиональной позиции, но и тот образовательный процесс,

в который он включен, то есть его собственная ситуация развития.¹⁰⁵

Эти процессы требуют систематической и кропотливой работы над собой, развития самодисциплины, потребности и интереса к самообразованию, критического мышления, адекватной самооценки собственных достижений, достижений своих коллег и учащихся. Молодому педагогу в процессе социально-профессиональной адаптации приходится осваивать одновременно несколько профессиональных ролей: учителя, воспитателя, классного руководителя, подчиненного, коллеги, члена методического объединения учителей — и везде необходимо демонстрировать профессиональную компетентность и умения, которых, к сожалению, многим не хватает. Возникает несоответствие между содержанием и уровнем подготовки к реализации педагогической деятельности и содержанием и многообразием ролей, задач, требований к ее выполнению, вызывающее перенапряжение и снижение адаптационного потенциала молодого учителя.

Очень часто возросшие требования общества, педагогического коллектива к деятельности молодого педагога вступают в противоречие со сформированными в вузе характеристиками личности, знаниями и умениями. Обостряется основное противоречие этого периода, которое заключается, на наш взгляд, в несоответствии уровня профессионально-педагогической подготовленности начинающего учителя для работы с учащимися, его личного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему в педагогической деятельности.

Таким образом, рассмотрев специфику педагогической деятельности, особенности развития личности молодого педагога, его взаимодействия с субъектами образовательной среды,

¹⁰⁵ Митина, Л.М. Психология и труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — С. 198.

перейдем к рассмотрению специфики социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.

Отдельные авторы профессиональной адаптацией называют стадию после получения профессионального образования.¹⁰⁶ Профессиональная адаптация рассматривается ими как процесс и результат приспособления индивида к требованиям профессии, усвоения профессиональных и социальных норм поведения, необходимых для выполнения трудовых функций. На наш взгляд, такая трактовка рассматривает процесс адаптации несколько односторонне, без учета взаимодействия адаптирующегося педагога с другими участниками образовательного процесса.

А.И. Щербаков и А.В. Мудрик под социально-профессиональной адаптацией учителя понимают процесс приспособления и привыкания к реальным условиям педагогической деятельности молодого учителя, пришедшего на работу в школу.¹⁰⁷ На наш взгляд, в данном определении содержится суть процесса профессиональной адаптации, который для молодого педагога заключается в приспособлении к условиям конкретного образовательного учреждения. Всем известно, что деятельность учителя неразрывно связана с образовательной средой. По специфике эта деятельность носит активный характер, поскольку учитель, формируя, развивая, обучая и воспитывая учеников, взаимодействуя с коллегами и администрацией, оказывает влияние на образовательную среду. Мы согласны с С.Г. Вершловским, который замечает, что «функция учителя не ограничивается

¹⁰⁶ Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.; Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.; Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов – Ростов-н/Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.

¹⁰⁷ Мудрик, А.В. Коммуникативная культура учителя / А.В. Мудрик // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 42–45.

передачей знаний или организацией учебно-воспитательного процесса школьными средствами. Учитель выступает в качестве социального деятеля, преобразующего саму среду (условия) воспитания и формирующего личность воспитанника».¹⁰⁸

С более широких, на наш взгляд, позиций рассматривают социально-профессиональную адаптацию начинающего учителя С.М. Редлих и Л.М. Митина. Они определяют её (адаптацию) как процесс вхождения в образовательную среду, процесс усвоения профессионального опыта, овладения стандартами и ценностями образовательной среды, её культурой, процесс начала реализации накапливаемого опыта.¹⁰⁹ В данном определении, как мы видим, наиболее полно отражен социальный аспект адаптации, выражающийся в установлении взаимодействия молодого учителя с участниками образовательной среды.

Для нашего исследования наиболее приемлемым является подход, рассматривающий процесс социально-профессиональной адаптации учителя на этапе вхождения в профессию. Многие исследователи утверждают, что период вхождения в профессию для начинающего учителя занимает от трех до пяти лет (А.К. Маркова, Р.М. Шерайзина и др.). Делается вывод о чрезвычайной важности стартового периода от 21–22 до 25–26 лет для становления и будущей плодотворной работы специалиста. Однако, всем известно, что в профессию человек может прийти и в 25, и в 30 лет. Для нашего исследования важна «особая» точка в адаптационном сценарии жизни — период вхождения

¹⁰⁸ Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.

¹⁰⁹ См.: Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Москов. психолого-социальный ин-т, 1998. – 200 с.; Редлих, С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя: дис. ... докт. пед. наук / С.М. Редлих. – М., 1999. – С. 24 // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.

в профессию в течение первых трех лет работы начинающего учителя.

В связи с этим представляет интерес подход Е.Н. Бурдастых, предлагающий рассматривать социально-профессиональную адаптацию учителя как «процесс достижения оптимально сбалансированного соотношения между профессиональными притязаниями педагога и требованиями профессиональной деятельности и педагогического коллектива по отношению к нему. В ходе этого процесса профессиональная среда (образовательный процесс, педагогический коллектив, учащиеся, родители, администрация школы) воздействуют на личность учителя, а он, в свою очередь, избирательно воспринимает и перерабатывает эти воздействия в соответствии со своими личностными особенностями и оказывает влияние на имеющиеся условия профессиональной среды, не только репродуктивно используя приобретенный опыт, но и привнося элементы творчества и индивидуального своеобразия в педагогический процесс. На наш взгляд, данное определение достаточно полно и адекватно отражает задачи процесса адаптации молодого учителя, а не вообще учителя как представителя профессиональной группы. Однако в данном определении имеется, с нашей точки зрения, неточность. В нем указывается, что учитель «избирательно воспринимает и перерабатывает воздействия профессиональной среды». Если бы на самом деле все происходило именно так, не приходилось бы говорить о напряженности учительского труда, выражающейся именно в необходимости реагировать не избирательно, а исходя из актуальной ситуации, требующей порой не просто реагирования (хотя внешне это может никак не выражаться), а активного участия. С нашей точки зрения, понятие адаптации связано со сменой ведущего вида деятельности, поэтому, как мы уже отмечали, началом периода социально-профессиональной адаптации будем считать начало трудовой деятельности.

На важное значение периода социально-профессиональной адаптации в профессиональном развитии учителя указывает Э.Ф. Зеер. Он характеризует его как период социально-профессиональной активности: «Для оставшихся в педагогической профессии позади остались сомнения в правильности сделанного профессионального выбора. Как правило, уже имеется определенный профессиональный опыт и место работы. Актуальным становится профессиональный рост. Часть сверстников уже добились определенных профессиональных достижений. Но подавляющее большинство молодых людей, завершивших, казалось бы, строительство своей жизни и профессионально определившихся, начинают испытывать психологический дискомфорт, обусловленный нереализованными возвышенными профессиональными планами и психологическим насыщением профессиональным трудом. Отсутствие реальных профессиональных достижений, неопределенность перспектив карьеры актуализируют рефлексию своего бытия, порождают самоанализ и самооценку Я-концепции. Наступает период душевной смуты. Ревизия профессиональной жизни инициирует определение новых жизненно важных целей, таких как совершенствование и повышение профессиональной квалификации, инициирование повышения в должности и смена места работы, выбор смежной специальности или новой профессии».¹¹⁰ Для преодоления кризисных явлений и успешной социально-профессиональной адаптации молодому педагогу необходима, на наш взгляд, своевременная поддержка образовательной среды в лице администрации и коллег.

С.Г. Вершловский также характеризует этап вхождения молодого учителя в новую деятельность как эмоционально напряженный, требующий от молодого специалиста мобилизации

¹¹⁰ Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – С. 91.

всех внутренних ресурсов. В основе проблем, возникающих у молодых специалистов, по мнению ученого, лежат различия между вузовским (учебным) и трудовым этапами жизни. Преимущественно теоретическое обучение, которым был занят будущий учитель, нацелено на освоение педагогических закономерностей и общих принципов обучения и воспитания, а воспитательные ситуации, с которыми сталкивается учитель с первого дня работы, носят комплексный характер, для их решения необходим весь арсенал психолого-педагогических знаний. Особенности начала самостоятельной деятельности определяют первые впечатления от работы в школе, оценки первых трудностей и проблем. Они отражаются на общем отношении учителей к приобретенной профессии: снижается привлекательность общения с учащимися и, наоборот, возрастает значимость преподавательской деятельности.¹¹¹

В связи с этим, большинство авторов (С.Г. Вершловский, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина и др.) указывают на то, что особенностью современного молодого учителя является то, что он сосредоточивает все свое внимание, в первую очередь, на преподавание своего предмета, то есть на собственно учительском аспекте педагогической деятельности. На основе достаточно узкой специализации он осмысливает и более широкие горизонты своей профессии. В начале педагогической деятельности особо важную роль приобретает общепедагогическая ориентация молодого специалиста. Поэтому особую значимость имеет начальный период педагогической деятельности молодого учителя, так как именно в этот период закладывается система профессиональных ценностей учителя и его профессиональная концепция.

¹¹¹ Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. – М.: Сентябрь, 2002. – С. 26.; Кузьмина, Н.В. Акмеологический подход к повышению качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина // Известия РАО. – 2000. – № 1. – С. 19–32.

Завершение этого периода социально-профессиональной адаптации у каждого педагога индивидуально и зависит от множества факторов, но в целом оно определяется понятием «адаптированность», которую можно определить, как освоение норм профессиональной деятельности. Адаптированность, по-нашему мнению, обеспечивает качественную профессиональную деятельность, оптимальную работоспособность и является базой, фундаментом, неременным условием для развития творческих начал педагога, формирования индивидуального стиля деятельности. Рассмотрев разные точки зрения на процесс социально-профессиональной адаптации молодых педагогов, мы даем свое определение.

Под социально-профессиональной адаптацией молодых педагогов мы понимаем процесс взаимодействия личности и профессиональной среды, в ходе которого осуществляется освоение целей, ценностей, норм профессиональной деятельности, обусловленное сочетанием внешних и внутренних факторов, обеспечивающих оптимальное функционирование и развитие индивида в профессии.

С точки зрения социологического анализа, важным представляется выявление факторов, влияющих на процесс социально-профессиональной адаптации молодых педагогов образовательных учреждений. Факторы — условия, которые воздействуют на социальные процессы и определяют характер анализируемого явления в целом и его отдельные черты. Традиционно вопрос о факторах какого-либо явления связан с его детерминацией. Под факторами адаптации будем понимать «условия, определяющие течение, сроки, темпы, результаты адаптации; условия, влияющие на значение показателей адаптации».¹¹² Необходимо заметить, что существуют различные подходы к классификации факторов адаптации. На сложность структурирования

¹¹² Социально-экономические проблемы труда на промышленном предприятии / под ред. Е.Г. Антосенкова, Л.А. Шишкиной. – Новосибирск. – 1979. – С. 251.

факторов трудовой адаптации указывают разные авторы. Так, Н.А. Свиридов обращает внимание на то, что оно может быть описано по многим основаниям (так же, как и виды адаптации): уровню объекта адаптации — социально-экономические, социально-психологические, психофизиологические; в дихотомиях: объективные – субъективные, социальные – личностные, общие – особенные, внутренние – внешние, основные – неосновные.¹¹³ Наиболее распространенным является деление всей совокупности на две группы — внешние и внутренние условия адаптации.¹¹⁴ В первую группу входят индивидуальные характеристики работника, во вторую — параметры производственной среды. Придерживаясь данного подхода, И.А. Георгиева выделяет следующие личностные (внутренние) факторы: социально-демографические характеристики (пол, возраст, семейное положение), ценностные ориентации и ряд психологических свойств. Внешние факторы, по ее мнению, представлены комплексом параметров, связанных с видом предприятия, особенностями трудового коллектива, группы, членом которой является работник.¹¹⁵

Для более глубокого изучения факторов адаптации ряд авторов (А.И. Ходаков, Л.Н. Ушакова, М.А. Шабанова, Е.Н. Сметанин) считает необходимым выявление связи адаптации

с частными параметрами индивидуальности, поскольку одни и те же обстоятельства воздействуют на работника по-разному. Они считают, что эти различия связаны не столько с внешними условиями, сколько с личностными особенностями работника и тем, что он считает в профессиональной деятельности важным и

¹¹³ Свиридов, Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе: автореф. дис. ... канд. философ. наук / Н.А. Свиридов. – Л., 1974.

¹¹⁴ Алиева, И.К. Социально-психологические факторы адаптированности рабочего на производстве: прикладные проблемы социальной психологии / И.К. Алиева. – М., 1983. – С. 203–213.

¹¹⁵ Георгиева, И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.А. Георгиева. – Л., 1985. – С. 7.

ценным для себя. Мы согласны с А.Н. Леонтьевым в том, что «субъект деятельности может вполне понимать объективное значение ситуации, но в его отношении к ней вклиниваются личностные смыслы, которые и управляют его трудовым поведением».¹¹⁶ Это положение подтверждается исследованиями. Так, М.А. Шабанова, изучая ценность и цену свободы в процессе социальной адаптации, установила, что свободолюбивые индивиды, то есть те, у кого свобода выбора входит в число важнейших жизненных ценностей, адаптируются легче, чем те, для кого свобода не представляет особой значимости.¹¹⁷ Мы не можем согласиться с однозначностью подобных выводов, поскольку в реальности имеет место множество фактов, когда индивиды, в иерархии ценностей которых свобода занимает одно из лидирующих положений, не могут приспособиться к условиям среды того или иного трудового коллектива, и адаптация их происходит за счет эксплуатации каких-то других ценностей или свойств личности.

Содержательный анализ факторов адаптации показал, что большинство исследователей ограничиваются изучением отдельных факторов или их комбинаций (Л.Л. Шпак¹¹⁸), некоторые делают попытки увязать трудовую деятельность работника со всей сферой его потребностей (Ю.Ш. Блам, Г.П. Гвоздева, Е.С. Гвоздева и др.¹¹⁹). Мы согласны с мнением П.С. Кузнецова, подчеркивающего необходимость изучения комплекса факторов. По его словам: «Преимущество комплекса факторов заклю-

¹¹⁶ Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975.

¹¹⁷ Шабанова, М.А. Ценность и цена свободы в процессе социальной адаптации / М.А. Шабанова // Социс. – 1995. – № 4. – С. 88–97.

¹¹⁸ Социокультурная адаптация: сущность, направления, механизмы реализации: дис. ... докт. социол. наук / Л.Л. Шпак. – Кемерово. – 1992. – С. 133.

¹¹⁹ Блам, Ю.Ш. Адаптация жителей лесных поселков Сибири к новым условиям хозяйствования / Ю.Ш. Блам, Г.П. Гвоздева, Е.С. Гвоздева, Л.В. Машкина, О.В. Машкина // Социальная политика: реалии XXI века. Вып. 2. – М., 2004. – С. 225.

чается в том, что личность достаточно пластична — способ удовлетворения конкретной потребности не ограничен жесткими рамками, принимаются различные вариации и комбинации».¹²⁰ Актуализация целого комплекса факторов, по мнению П.С. Кузнецова, связана с актуализацией потребностей.

В качестве определяющих процесс социально-профессиональной адаптации молодых педагогов выделим такие внешние факторы, как экономический, институты образования (качество и содержание подготовки учителя), образовательная среда, организация методической работы, семья, СМИ, престиж профессии в обществе, гендер.

Внутренние факторы: профессиональный стаж, система ценностей, мотивы выбора педагогической профессии, профессионально значимые качества (наличие), самообразование, самооценка педагогами подготовленности к осуществлению педагогической деятельности (профессиональные затруднения).

На социально-профессиональную адаптацию молодого учителя влияют факторы внешнего и внутреннего характера. Вторые связаны с личностью учителя, в которой сочетаются наследственное — врожденное и приобретенное.

Таким образом, в результате теоретико-методологического анализа проблемы социально-профессиональной адаптации молодых педагогов мы можем сделать некоторые выводы относительно сущности и особенностей этого процесса.

Мы видим, что процесс социально-профессиональной адаптации молодого педагога — это сложный противоречивый процесс. Можно сказать, что он триедин: касается изменения его личности, образовательной среды и педагогической деятельности. Социально-профессиональная адаптация является следствием взаимодействия субъекта с образовательной средой.

Социально-профессиональная адаптация является необходимым условием для обеспечения оптимальной социализации

¹²⁰ Кузнецов, П.С. Адаптация как функция развития личности / П.С. Кузнецов. – Саратов, 1991. – С. 17.

молодого педагога и эффективного освоения профессиональной деятельности. Профессиональная адаптация рассматривается как процесс и результат приспособления индивида к требованиям профессии (к новым для личности условиям деятельности), усвоения им профессиональных и социальных норм поведения, необходимых для выполнения трудовых функций.

Большинство молодых педагогов испытывают значительные трудности в выполнении профессиональной деятельности и реализации задач, которые ставит перед ними общество, родители и образовательное учреждение. Содержание социально-профессиональной адаптации отчасти связано с преодолением и предупреждением разнообразных адаптивных барьеров, противоречий и конфликтных ситуаций в профессиональной жизнедеятельности индивидов. Движущей силой процесса адаптации является разрешение противоречий, лежащих в его основе. Нами выделены следующие противоречия: между требованиями со стороны общества к личности педагога, который, кроме знаний, должен обладать богатым творческим потенциалом, ответственностью, самостоятельностью решений в сложных жизненных ситуациях, и традиционной, устаревшей предмет-центрированной системой подготовки учителя; между декларируемой заботой об учителе и реальным материальным положением педагогов в школе (предельно низкий уровень заработной платы, низкий престиж профессии учителя в обществе); между низким уровнем профессиональной подготовки молодых педагогов к реализации педагогической деятельности и сложностью и многообразием ролей, задач, требований к ее выполнению; между ожиданием проявления творчества и самостоятельности в деятельности будущего педагога, с одной стороны, и требованием соблюдения жестких схем, алгоритмов, шаблонов в исполнении деятельности, с другой; между профессиональными ожиданиями, связанными с удовлетворенностью профессиональной деятельности и общением с учащимися, и неудовлетворяющими результатами конкретной профессиональной деятельности; между

личными интересами, потребностями, возможностями и требованиями профессиональной деятельности; между приспособительным целеполаганием личности и ожиданиями общества использования активных адаптивных стратегий педагогами.

Основное противоречие этого периода заключается в несоответствии уровня профессионально-педагогической подготовленности начинающего учителя, его личного профессионального потенциала требованиям, предъявляемым к нему в педагогической деятельности.

Специфика социально-профессиональной адаптации молодых педагогов определяется спецификой объекта труда, в качестве которого выступает растущая и развивающаяся личность ребенка. Реализация педагогической деятельности в значительной степени связана с взаимодействием с другими участниками образовательного процесса (учащимися, их родителями, коллегами по работе, администрацией школы) либо с организацией этого взаимодействия между ними. Соответственно социально-профессиональная адаптация учителя к педагогической деятельности осуществляется в сфере взаимодействия. Факторами, снижающими эффективность процесса социально-профессиональной адаптации, являются проблемы и противоречия института профессионального педагогического образования, противоречия образовательного процесса в школах, низкий уровень профессиональной подготовки и культуры молодых педагогов.

В результате процесса адаптации желательно достижение оптимального соответствия профессионально-педагогической подготовленности молодого педагога, его личного профессионального потенциала требованиям, предъявляемым к его педагогической деятельности в настоящее время в условиях работы в учреждении института образования.

Вторая глава будет посвящена анализу состояния процесса социально-профессиональной адаптации молодых педагогов, выявлению внутренних и внешних факторов, влияющих на этот

процесс, разработке типологии стратегий социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.

Глава 2

Современное состояние социально-профессиональной адаптации молодых педагогов

2.1. Факторы, влияющие на процесс социально-профессиональной адаптации молодых педагогов

С точки зрения социологического анализа, важным представляется выявление факторов, влияющих на процесс социально-профессиональной адаптации молодых педагогов образовательных школ. Прежде, чем дать анализ факторов, влияющих на социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов, дадим общую характеристику социально-профессиональной группы молодых педагогов. Анализ данных исследования показал, что на 83% молодые педагоги представлены женщинами. Эта тенденция подтверждается другими исследованиями учительских коллективов.¹²¹ По возрастным группам мы видим следующее. Среди респондентов: до 25 лет — 70%, 26–30 лет — 21%, старше 30 лет — 9%. Последнюю группу составляют педагоги, пришедшие в систему образования из других сфер профессиональной деятельности. Таким образом, наибольшая доля молодых педагогов представлена сотрудниками в возрасте до 25 лет. Для педагогов этой группы профессиональная деятельность началась сразу по окончании учебного заведения. По стажу ра-

¹²¹ См.: Бабуцидзе, М.О. Развитие рефлексивных умений учителя в процессе профадаптации: автореферат дис. ... канд. пед. наук / М.О. Бабуцидзе. – Курган: КГПИ, 1998. – 22 с.; Бурдастых, Е.Н. Социально-профессиональная адаптация будущих учителей технологии: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Бурдастых. – Курск, 2006. – С. 20. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>; Вершловский, С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя / С.Г. Вершловский. – Л.: Знание, 1983. – 32 с.; Голубенко, Г.М. Социальная адаптация учителей в последипломном образовании: дис. ... канд. пед. наук / Г.М. Голубенко. – СПб., 2006. – 140 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.

боты в образовательных учреждениях опрошенные распределились следующим образом: до одного года — 36%, от одного до 2 лет — 43%, 3 года — 21%. Значительную часть молодых педагогов составляют люди, работающие в педагогической сфере второй год.

Высшее образование имеют 76% молодых специалистов, из них высшее педагогическое — 65%. Неполное высшее образование у 17% педагогов, среднее профессиональное у 7%. Среди начинающих педагогов 45% не имеют квалификационной категории, 38% имеют вторую квалификационную категорию, 17% — первую квалификационную категорию. Такая картина является типичной для начинающих учителей, так как квалификационную категорию им начинают присваивать только на втором или даже третьем году работы в институте образования согласно положению об аттестации,¹²² когда они адаптировались к профессиональной деятельности и начинают получать результаты.

Перейдем к рассмотрению факторов социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ. Под факторами адаптации будем понимать «условия, определяющие течение, сроки, темпы, результаты адаптации; условия, влияющие на значение показателей адаптации».¹²³ Существуют различные подходы к классификации факторов адаптации. Наиболее распространенным является деление всей совокупности факторов на две группы — внешние и внутренние, о чем мы писали в первой главе.¹²⁴

¹²² Положение о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений // Приказ МО РФ от 26. 06. 2000 г. № 1908.

¹²³ Социально-экономические проблемы труда на промышленном предприятии / под ред. Е.Г. Антосенкова, Л.А. Шишкиной. – Новосибирск. 1979. – С. 251.

¹²⁴ Алиева, И.К. Социально-психологические факторы адаптированности рабочего на производстве: прикладные проблемы социальной психологии / И.К. Алиева. – М., 1983. – С. 203–213.

В качестве определяющих процесс социально-профессиональной адаптации рассмотрим такие внешние факторы, как экономический, институты образования, престиж профессии в обществе, образовательная среда, организация методической работы в образовательном учреждении, семья, средства массовой информации, гендер.

Внутренние факторы: жизненные ценности молодых педагогов, мотивы выбора педагогической профессии, профессионально значимые качества личности (наличие), самообразование, самооценка педагогами подготовленности к осуществлению педагогической деятельности (профессиональные затруднения).

Начнем с анализа внутренних факторов социально-профессиональной адаптации молодых педагогов. На наш взгляд, наиболее важными аспектами, описывающими индивидуально-личностные особенности молодых педагогов и отражающимися на их социально-профессиональной адаптации, являются система мотивации к педагогической деятельности и ценностная система личности. Выбирая сферу деятельности, индивид соотносит свою мотивационную структуру с теми факторами деятельности, которые могут удовлетворить его ожидания и потребности. Для трудовой деятельности важно, чтобы были задействованы все компоненты мотивационной системы, выражающей основные потребности человека: материальные, духовные (профессиональная самореализация, удовлетворенность от выполняемой работы), социальные (потребность в общении, принадлежность к группе). Поэтому первым и важным фактором, оказывающим влияние на социально-профессиональную адаптацию, выступает мотивация выбора педагогической профессии молодым учителем.

С приходом в школу молодого педагога меняется его статус с обучаемого на обучающего. Бывший студент в 22–23 года становится взрослым с первого шага профессиональной деятельности. Глубина разрыва между новым статусом и его осоз-

нением во многом зависит от того личностного смысла, который имеет для молодого человека профессия учителя. Можно придавать ей большое значение, понимать ее важную общественную роль, но при этом по-разному к ней относиться. В этом случае имеет место разное ценностное отношение к профессии, различная мотивация педагогической деятельности. Нами были проанализированы мотивы, которыми респонденты руководствовались при выборе профессии учителя. Под мотивом понимают «внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности»¹²⁵ (см. табл. 1).

Таблица 1

Мотивы выбора профессии учителя
молодыми педагогами в зависимости от стажа работы
(в % к числу опрошенных)

Мотивы выбора профессии педагога	1 год	2 года	3 года
1. С детства испытывал(а) интерес к этому виду деятельности	53	18	25
2. Нравится работать с детьми	47	19	27
3. Нравился в школе предмет	30	21	12
4. Другое (советы учителей, образ любимого учителя, случайность, совет родителей и др.)	22	13	16
5. Настояли родители, так как в родне учительская династия	10	3	5
6. Средства массовой информации, художественный образ	2	5	8
7. Пришел(а) обучаться в педагогический вуз, так как боялся(лась) не поступить в другой	8	2	2
8. Пришел(а) за компанию с другом (подругой)	5	4	3

(Сумма превышает 100%, так как у респондентов была возможность сделать несколько выборов).

¹²⁵ Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер Ком, 1999. – С. 56.

В тройку приоритетных мотивов, оказавших влияние на выбор профессии у молодых педагогов, вошли: «Интерес к профессии», «Нравится работать с детьми», «Нравился в школе предмет», который они преподают. Аналогичная тенденция в структуре мотивов выбора профессии учителя подтверждается другими исследованиями.¹²⁶ Из приведенных данных следует, что четвертая часть респондентов при выборе педагогической профессии не были ориентированы на традиционные ценности педагогической профессии: любовь к детям и желание общаться с ними (что преобладало в советский период). Увеличилась представленность мотива, связанного с интересом к содержанию преподаваемого предмета, предполагающего возможность найти работу за пределами педагогической профессии в отрасли, связанной с наличием знаний и умений преподаваемого предмета. В наибольшей степени это проявляется у педагогов, работающих первый и второй год. Для них освоение преподавания более актуально, чем для учителей, отработавших три года. Они больше привязаны к содержанию преподаваемого предмета, организации и проведению урока, так как эта деятельность учителя в школе чаще подвергается проверкам и оцениванию со стороны администрации. Снижение количества выборов мотива «нравился в школе предмет» от первого к третьему году связано с низкими результатами профессиональной деятельности. Недостаток профессиональных умений, связанных с обучением учащихся, отражается в низких результатах по усвоению учащимися содержания предмета. По мере накопления опыта,

¹²⁶ См.: Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. – М.: Сентябрь, 2002. – С. 23.; Матвеева, А.И. Социальная адаптация молодых специалистов в системе образования современного российского общества: дис. ... канд. социол. наук / А.И. Матвеева. – Екатеринбург – 2005. – С. 121.

увеличения стажа работы возрастают требования со стороны администрации к качеству и результативности деятельности молодых учителей. То, что было позволительно и прощалось учителю, начинающему работать в школе, не позволено педагогу, проработавшему три года. Осознание недостаточной результативности в обучении предмету проявляется в снижении выбора мотива, связанного с интересом к преподаваемому предмету, с увеличением стажа работы педагога.

Такая же тенденция наблюдается в отношении 1 и 2 мотивов. Особенно значительное снижение происходит после первого года работы. Резко снижаются выборы мотивов «с детства испытывал интерес к этому виду деятельности» (53% против 18%) и «нравится работать с детьми» (47% против 19%). Объяснение состоит в появившемся разочаровании как в профессии, так и в общении с детьми. Молодой педагог был подготовлен к работе с детьми, готовыми к усвоению знаний, активными, ответственными, послушными, добросовестными. А в реальной практике приходится работать с разными детьми. К дифференцированной работе педагог оказался не готовым. Получило подтверждение выявленное в первой главе противоречие между профессиональными ожиданиями молодого педагога на старте педагогической деятельности и реальной практикой. Произошло осознание как собственной недостаточной подготовленности к учительскому труду, так и осознание трудностей профессии. Снижение выбора мотива «настоящие родители» мы объясняем тем, что к третьему году работы в школе остаются учителя, сделавшие осознанный выбор в пользу учительского труда, поэтому ответственность за выбор профессии они берут на себя.

Результаты исследования показали, что мотивы, связанные с влиянием семьи, родителей, не оказали существенного влияния на выбор профессии учителя, лишь 6% респондентов указа-

ли на то, что избрали педагогическую профессию по совету родителей (на наш взгляд, эта группа респондентов не была искренней из-за нежелания указывать настоящую причину выбора профессии). Таким образом, анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил сделать вывод о том, что более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности (склонность к обучению и воспитанию, интерес к детям). Однако эти мотивы оказались для значительной части неустойчивыми, что выразилось в снижении числа выборов данных мотивов респондентами с увеличением стажа работы в школе.

В педагогической деятельности учителя значительное место принадлежит личности самого учителя, присущим ему жизненным ценностям, интересам и потребностям, которые в значительной мере предопределяют мотивы и цели его профессиональной деятельности, отношение к работе и удовлетворенность ею.

Ценности играют исключительно важную роль в формировании личности, выступая в качестве высшего уровня регуляции поведения человека, выражают направленность его интересов и потребностей, которые, в свою очередь, определяют присущие ему установки и мотивацию деятельности в различных областях, в том числе и в сфере профессиональной деятельности. В нашем исследовании использовалась модифицированная версия¹²⁷ методики М. Рокича, направленная на выявление иерархии жизненных ценностей человека (см. табл. 2).

¹²⁷ См.: Комаров, В.С. Жизненные ценности учителей школ г. Ярославля / В.С. Комаров, В.Ю. Горшков // Интернет-ресурс / <http://hghltd.yandex.net/yandbtm/url>.

Таблица 2

Жизненные ценности молодых педагогов

Наименование ценности	До 25 лет	25–30 лет	31 и более
	Ранг		
Физическое и психологическое здоровье	3	1	1
Духовная и физическая близость с любимым человеком	1	3	2
Наличие хороших и верных друзей, общение с близкими по духу людьми	2	4	4
Счастливая семейная жизнь	4	2	3
Душевный комфорт, отсутствие внутренних противоречий	5	5	5
Материальная обеспеченность и благополучие	6	7	6
Интересная работа, возможность самовыражения в работе	7	6	7
Социальная справедливость	8	11	10
Стабильная и спокойная жизнь	9	10	12
Образование, повышение культурного и интеллектуального уровня	10	9	8
Свобода и независимость в поступках и суждениях	11	8	9
Жизненная мудрость и зрелость суждений	13	12	11
Досуговые увлечения: театр, литература, музыка, туризм и т.д.	12	13	14
Активная жизненная позиция	14	16	16
Общественное признание, авторитет	15	14	13
Труд ради благополучия других людей	16	18	15
Признание истины, духовные искания	17	15	18
Вера в Бога	18	17	17

Проведенное нами исследование позволило выявить иерархию приоритетных и периферийных ценностей, а также выяснить роль некоторых новых ценностей, возникших в условиях социально-экономических реформ и демократизации общества. К числу новых ценностей, функционирующих в современном общественном сознании россиян, можно отнести следующие: материальное благосостояние и веру в Бога. Веду-

щими ценностями молодых педагогов являются: здоровье, духовная и физическая близость с любимым человеком, 1 и 2 ранги. По данным других исследователей ценность здоровья с 1995 года вышла на первое место в России.¹²⁸ Здоровье одинаково высоко оценивается педагогами всех возрастных групп, в том числе и молодыми. Для учителей в возрасте от 25 до 30 лет максимально выражена ценность семейной жизни (97%). Возраст 25–30 лет для создания семьи является критическим. В этом возрасте в соответствии с социальными нормами «положено» выходить замуж (подавляющее большинство респондентов — 83% — женщины), многие сверстницы уже имеют семьи. В этот период большинство учителей создают семьи: если в возрасте до 25 лет семейных — 23%, то в возрасте 25–30 лет — 67%. Для молодых педагогов в возрасте до 25 лет более значима ценность «близость с любимым человеком», эта ценность очень тесно связана с ценностью семейной жизни (85%). Коэффициент корреляции 0,7 на 0,0001 уровне, что подтверждает наше заключение о нормативном характере ценности семьи в этом возрасте. На втором месте ценность, связанная с наличием хороших и верных друзей, общение с близкими по духу людьми. По-видимому, высокая ценность друзей — особенность нашей культуры, а так как наибольшая корреляция этой ценности с ценностью «интересная работа», то друзья — это чаще коллеги по работе, и общение происходит в рамках работы. Названные ценности рассматриваются респондентами как более значимые,

¹²⁸ См.: Вассерман, Л.И. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ / Л.И. Вассерман, М.А. Березин. — СПб., 1997. — 52 с.; Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. — М., 1984. — 200 с.; Грунт, Е.В. Проблемы здорового образа жизни и состояние здравоохранения в Челябинской области / Е.В. Грунт, Е.В. Миронов, Е.И. Трошкин, Л.В. Русских, Н.В. Бредихина. — Челябинск, 2006.; Замятина, С.А. Я устал! Проблема профессионального истощения учителя / С.А. Замятина // Современная школа. — 1999. — № 1–3. — С. 120–122; Митина, Л.М. Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепция, технология / Л.М. Митина // Народно образование. — 1998. — № 9–10. — С. 166–170.

чем ценности, связанные с профессиональной деятельностью, (коэффициент корреляция незначим — 0,07) самореализацией, нравственными ценностями. Перечисленные ценности занимают места во второй половине списка (активная жизненная позиция, общественное признание и авторитет, свобода и независимость в суждениях и поступках, социальная справедливость). Это можно объяснить тем, что в возрастном периоде до 25 лет происходит адаптация к педагогической деятельности и становление профессиональных ценностей. В возрасте от 25 до 30 лет происходит перестройка всей системы ценностей личности учителя. Следует отметить достаточно высокий 5 ранг в иерархии ценностей молодых педагогов ценности «душевный комфорт». Ценность душевного комфорта имеет значимые корреляционные связи с большинством ценностей из вышеприведенного списка, что, скорее всего, говорит о дефиците душевного комфорта, стрессовости и неудобствах в жизни, большой психологической напряженности во всех сферах жизнедеятельности молодых педагогов. Ценности «материальная обеспеченность» и «интересная работа» занимают 6 и 7 места, но различия между ними статистически не достоверны, то есть они оценены практически одинаково. Таким образом, анализ иерархии ценностей молодых педагогов позволил увидеть, что их возрастной период характеризуется доминантой ценностей семьи, духовной и физической близости, любви, дружбы, которые в обыденном сознании противопоставляются материальным интересам. Образование (10 место), повышение культурного и интеллектуального уровня молодые педагоги не считают для себя актуальным, поскольку совсем недавно закончили обучение. Вместе с тем, наметилась тенденция увеличения значимости мотивов: «образование, повышение культурного и интеллектуального уровня» от 10 к 8, «свобода и независимость в поступках и суждениях» от 11 к 8, «жизненная мудрость и зрелость суждений» от 13 к 11, отражающих личностный рост и повышение профессионального самосознания молодых педагогов.

Анализ результатов исследования дает основание заключить, что ведущее место у учителя занимают общечеловеческие, гуманистические ценности, которые доминируют в общественном сознании современного постиндустриального общества: здоровье и психологическое благополучие, счастливая семейная жизнь, интересная работа, материальное благополучие и другие. Некоторые важные ценности прошлой эпохи — активная жизненная позиция и труд ради благополучия других людей — утратили свою приоритетную ценность и смещаются на периферию сознания личности молодого учителя. Исследование показало, что широко пропагандируемые в современном российском обществе религиозные ценности в мировоззрении учителя занимают всего лишь 17–18 места. Это можно объяснить ориентацией учителя как представителя профессиональной группы на науку и просвещение, а также на атеистические традиции, на которых воспитывалось не одно поколение учителей.

Таким образом, личные ценности опрошенных педагогов достаточно универсальны. В то же время можно согласиться с мнением социологов, считающих, что ценности, связанные с профессиональным статусом современных работников учреждений образования, менее значимы для них, чем ценности, отражающие личное благополучие и самореализацию. С одной стороны, это говорит о том, что, несмотря на постоянную оценку педагогов извне, со стороны общества, в лице родителей учащихся и продолжающееся снижение престижа учительской профессии, они не стремятся к повышению общественного доверия к профессии учителя. С другой стороны, это подтверждает общую тенденцию для россиян вне зависимости от того, к какой социальной, профессиональной группе они относятся.¹²⁹

¹²⁹ См.: Терещук, Е.А. Особенности корпоративной культуры в органах государственной службы: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук / Е.А. Терещук. — Екатеринбург, 2006. — 166 с.; Галюк, А.Д. Жизненный успех в общественном мнении молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук / А.Д. Галюк. — Екатеринбург, 2004; и др.

Исходя из того, что ценности, связанные с профессиональным статусом молодых учителей, оказались менее значимыми, чем ценности, отражающие личное благополучие и самореализацию, можно заключить, что ценностная система молодых учителей характеризуется слабой направленностью на педагогическую деятельность и не способствует их социально-профессиональной адаптации.

В рамках изучения социально-профессиональной адаптации молодых педагогов важным является анализ их отношения к традиционным ценностям педагогической профессии, что является внутренним фактором, влияющим на социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов. Восприятие целей, ценностей, норм педагогической деятельности, степень их интериоризации находится под влиянием индивидуально-личностных ценностей сотрудников образовательного учреждения, их личных жизненных ориентаций, опыта — как жизненного, так и трудового. Поэтому в ходе исследования респондентам предлагалось выбрать предложенные личностные и профессиональные качества, составляющие образ идеального учителя.

Отмечая профессионально значимые качества, составляющие образ идеального педагога, начинающие педагоги построили следующий ранжированный ряд. Нами был получен рейтинг профессиональных качеств, составляющих, по мнению молодых учителей, образ идеального педагога. Данные исследования показали, что первые пять ранговых мест в перечне качеств занимают операциональные компоненты профессиональной деятельности, связанные с организацией образовательного процесса и определяющие его успешность. Большое значение имеет хорошее знание предмета и умение доступно излагать материал, то есть умения, которыми молодые педагоги овладели еще в недостаточной степени. Более того, выдвижение этих качеств на первые места в рейтинге свидетельствует об их отсутствии у молодых педагогов. По сути, они открыто говорят, что не имеют достаточных знаний, не умеют строить урок, привлекать и

удерживать внимание учащихся, не имеют собственного представления о педагогическом процессе.

Эти данные подтверждаются другими исследованиями, так, по данным А.И. Матвеевой, 54% молодых педагогов к качествам «идеального» педагога относят «хорошее знание предмета», 32% — методическое мастерство. Вместе с тем приоритетными качествами в исследовании А.И. Матвеевой оказались: гуманность, любовь к детям — 75% выборов, умение общаться — 68% (см. табл. 3).

Таблица 3

Мнения молодых педагогов
о профессионально значимых качествах учителя

Качества педагога	Ранг
Отличное знание предмета	1
Доступное изложение материала	2
Стремление заинтересовать учащихся	3
Умение расположить к себе учащихся	4
Разнообразные формы проведения уроков	5
Логика изложения материала	6
Творческие способности	7
Тактичность, доброжелательность	8
Увлекательное изложение материала	9
Активность, инициативность	10
Владение информационными и коммуникационными технологиями	11
Умение поощрять самостоятельность учащихся	12
Высокий уровень интеллектуальной культуры	13
Наличие собственного видения педагогического процесса	14
Эмоциональность, открытость, эмпатия	15
Научная эрудиция	16

В исследовании С.М. Редлиха в рейтинге профессионально значимых качеств учителя первые пять мест занимают профес-

сиональная компетентность, высокий интеллект, общая культура, организованность, творчество. А такие качества, как доброта, общительность, эмоциональность занимают 12, 13, 14 места.¹³⁰ Таким образом, мы видим, что результаты исследований достаточно неоднозначны и отражают общее состояние неопределенности и размытости идеалов в педагогической среде и присвоении их молодыми педагогами. Это указывает на то, насколько и где в практику современного образования внедряются идеи личностноориентированного гуманистического образования и воспитания, где остаются только лозунгами, благими намерениями. В нашем исследовании такие качества, как активность, инициативность, творческие способности, педагоги поместили на 7 и 10 места, в то время как они (качества) связаны с мировоззрением педагога, его здоровьем и способствуют социально-профессиональной адаптации. В исследовании нашло подтверждение противоречие (выявленное в первой главе) между необходимостью решать сложные и разнообразные педагогические задачи и отсутствием профессионально значимых качеств и личностных ресурсов у молодых педагогов.

В исследовании нас интересовал вопрос о том, влияет ли стаж работы учителя на формирование идеальной модели педагога в сознании респондентов. Исследование показало, что по большинству выбранных качеств показатели снижаются с увеличением стажа работы. Так, по параметру «Отличное знание предмета» — 82% выборов (85% — 1 год, 77% — 2 год, 75% — 3 год); «Доступное изложение материала» — 71% (76% — 1 год, 66% — 2 год, 65% — 3 год), «Умение расположить к себе уча-

¹³⁰ См.: Редлих, С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя: дис. ...доктор. педагог. наук / С.М. Редлих. – М., 1999. – С. 115 // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>; Матвеева, А.И. Социальная адаптация молодых специалистов в системе образования современного российского общества: дис. ... канд. социол. наук / А.И. Матвеева. – Екатеринбург, 2005. – С. 135.

щихся» — 52% (58% — 1 год, 53% — 2 год, 35% — 3 год). Эту тенденцию можно считать положительной. У молодых педагогов с увеличением стажа работы совершенствуются профессиональные умения. То, что было актуальным на первом году работы, на третьем теряет свою актуальность. Педагоги освоили основы преподавательской деятельности, и теперь перед ними встает задача совершенствования, повышения профессиональной квалификации. Вполне закономерным выглядит увеличение показателей по параметрам: «Разнообразные формы проведения уроков» — 48% выборов, из них: респонденты со стажем работы 1 год — 38%, 2 года — 50%, 3 года — 52%; «Владение информационно-коммуникационными технологиями» — 22,5% (1 год — 19%, 2 года — 25%, 3 года — 37%); «Эмоциональная открытость» — 13,3% (1 год — 10%, 2 года — 12%, 3 года — 16%). На первый план выходят проблемы, связанные с организацией взаимодействия с учащимися и овладением современными информационными технологиями. Весьма показателен тот факт, что молодые педагоги достаточно низко оценивают наличие у себя профессионально значимых качеств (см. табл. 4). Так, «отличное знание предмета» отметили у себя 39% молодых педагогов. Это самый высокий показатель. Остальные качества оценены гораздо скромнее. Методическое мастерство, выраженное в умении применять разнообразные формы проведения урока, отмечают у себя 24% учителей, из них: учителя 1 года — 15%, 2 года — 20%, 3 года — 36%. Заметен рост инструментальных умений и качеств, связанных с организацией процесса обучения (логичное и доступное изложение изучаемого материала, умение расположить к себе и увлечь учащихся, развитие самостоятельности). В то же время отмечается снижение развития кругозора, применения научной эрудиции, снижение эмоциональности и открытости, тактичности и доброжелательности, креативности, собственного видения педагогического процесса. Вызывает некоторое опасение и даже тревогу тенденция

снижения выбора респондентами параметра «наличие собственного видения педагогического процесса», объяснение, на наш взгляд, состоит в том, что в процессе освоения педагогической деятельности в условиях необходимости строгого выполнения требований государственного стандарта относительно уровня знаний учащихся, все более регламентированных процедурах оценивания знаний учащихся (в форме ЕГЭ) молодые педагоги постепенно утрачивают представления об учительском труде как творческом.

Таблица 4

Самооценка молодыми педагогами профессионально значимых качеств (в % к числу опрошенных)

№ п/п	Качества	1 год	2 года	3 года
1	Отличное знание предмета	37	36	43
2	Логика изложения материала	6	11	14
3	Строгая научность, обоснованность материала	2	1	0
4	Доступное изложение материала	10	19	20
5	Разнообразные формы проведения уроков	15	20	36
6	Умение расположить к себе учащихся	5	11	12
7	Увлекательное изложение материала	0	4	7
8	Высокий уровень интеллектуальной культуры	2	3	3
9	Богатый кругозор	3	0	0
10	Научная эрудиция	3	4	0
11	Владение ИКТ	2	2	5
12	Культура речи	0	1	3
13	Умение поощрять самостоятельность учащихся	0	1	4
14	Тактичность, доброжелательность	5	4	0
15	Эмоциональность, открытость	1	1	0
16	Стремление заинтересовать учащихся	3	4	3
17	Наличие собственного видения педагогического процесса	10	3	0

Эти результаты подтверждаются исследованиями Р.М. Шамионова.¹³¹ Однако мнение экспертов не совпадает с самооценкой молодых педагогов по многим позициям: «По моему, современные молодые учителя более эмоциональные и открытые к общению с учениками, чем мы в молодости» (О.В., 45 лет, руководитель методического объединения учителей начальных классов); «На мой взгляд, молодые педагоги значительно активнее в восприятии нового, они сегодня более подготовлены к использованию современных информационно-коммуникационных технологий» (Н.А., 49 лет, заместитель директора по учебно-воспитательной работе); «Профессиональные знания и умения у молодых учителей недостаточные, в первую очередь, предметные знания. На низком уровне научная эрудиция» (Е.В., 41 год, директор школы); «Молодые учителя сегодня владеют разнообразными знаниями и умениями, но они неглубоки, особенно в методической области. Учителя не используют разнообразные формы проведения уроков, действуют пока по шаблону, освоенному в вузе» (Н.Г., 57 лет, учитель истории); «Молодые педагоги на уроке стараются, в первую очередь, показать себя, говорят и действуют больше сами, не умеют поощрять самостоятельность учащихся» (Н.П., 39 лет, заместитель директора по учебно-воспитательной работе). Эксперты более высоко оценили личностные качества молодых педагогов, чем профессионально значимые качества и умения. Молодых они видят более активными, уверенными в себе, более эмоциональными и отзывчивыми.

Данные 4 и 5 таблиц убедительно показывают, что молодые педагоги имеют достаточно полное представление о профессионально значимых качествах учителя и адекватно оценивают собственные профессиональные качества и умения, хотя

¹³¹ Шамионов, Р.М. Самоактуализация учителей и удовлетворенность жизнедеятельностью и собой / Р.М. Шамионов // Мир психологии. – 2002. – № 2 (30) – С. 145.

достаточно низко. Налицо противоречие между сформированным в процессе профессиональной подготовки представлением о профессионально важных качествах учителя и низкой реальной оценкой наличия необходимых качеств у молодых педагогов. Низкий уровень сформированности профессионально важных качеств снижает успешность социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.

Немаловажным фактором социально-профессиональной адаптации является субъективная оценка молодыми учителями своей подготовленности к осуществлению педагогической деятельности. Несомненно, выпускники педагогического вуза в определенной мере участвовали в образовательной практике, где получили представление о педагогической профессии в действительности. Приступив к выполнению профессиональной деятельности, многие из них испытывают значительные затруднения.

Об этом же свидетельствуют высказывания экспертов: «Молодые учителя знают, как правильно, методически грамотно построить урок, но это только на бумаге. Практически же не знают, где в структуре урока применить тот или иной методический прием, не умеют распределять время на уроке, торопятся, боятся не уложиться в рамки урока, поэтому, задав вопрос учащимся, часто сами же на него отвечают» (О.В., 46 лет, руководитель методического объединения учителей начальных классов); «У молодых учителей нет глубины знаний. Основы закладываются в школе. В вузе знания проходят «огранку», научно отшлифовываются, дополняются, но они недостаточны и неглубоки» (Н.Г., 57 лет, стаж 35 лет, учитель истории).

Мы согласны с Л.В. Кандыбович¹³², что основным психологическим условием, обеспечивающим социально-профессиональную адаптацию и профессиональное становление, являются

¹³² Кандыбович, Л.В. Психологическое сопровождение становления профессионального самосознания молодых педагогов / Л.В. Кандыбович // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 216–219.

ситуации затруднения в профессиональной деятельности. В их основе лежит неопределенность в операциональной (некомпетентность, отсутствие опыта), мотивационной (нежелание действовать), смысловой (потеря или отсутствие перспективы) сферах, а также выбор способов снятия внутренней конфликтности в ситуациях затруднения, готовность к самоизменению, профессиональному самосовершенствованию. То есть, в данном аспекте затруднения выступают в качестве стимулов к развитию. Стимулирующая функция трудностей, являющаяся условием активного отношения к педагогическим задачам, мобилизационной готовности к их решению, определяет позитивную роль затруднений в процессе овладения педагогическим мастерством. Исследование показало, что 78% молодых педагогов испытывали затруднения в профессиональной деятельности на этапе социально-профессиональной адаптации, лишь 6% из них не испытывали. Значимых различий между показателями респондентов с разным стажем не обнаружено. Даже проработав учителем три года, молодые педагоги продолжают испытывать значительные затруднения в профессиональной деятельности.

Анализ конкретных затруднений показал, что острота проблем, связанная с овладением профессиональными умениями, не снижается в первые три года работы молодого педагога. Еще раз нашло подтверждение недостаточной психологической подготовленности в сфере взаимодействия с субъектами образовательной среды. Самыми затруднительными называются следующие коммуникативные ситуации: неожиданное, без предупреждения посещение завучем или директором урока, разговор с завучем или директором по поводу решения возникающих проблем, знакомство с родителями, проведение родительского собрания, индивидуальная беседа с родителями ученика по поводу его учебных неудач и недисциплинированности. Среди ситуаций совместной деятельности и общения с учениками наибольшие затруднения вызывают: организация и проведение

совместного досуга, внеурочных мероприятий с детьми, установление контакта с замкнутыми детьми, оценка знаний, поведения учащихся, применение порицания, наказания. Пятая часть учителей испытывает напряжение и дискомфорт, связанные с осознанием и освоением в процессе профессиональной деятельности новой социальной роли (главным образом в связи с изменением позиции субъекта с обучаемого на обучающего), установлением оптимальной дистанции в отношениях с опытными коллегами и администрацией, с принятием на себя роли компетентного советчика и помощника в контактах с родителями учеников, в переживании неуверенности в своих коммуникативных возможностях, компетентности, умелости.

Исследование подтвердило, что имеет место недостаточная практическая проработка в процессе профессиональной подготовки педагогических ситуаций, требующих от будущего учителя выхода в рефлексивную позицию, осознания особенностей своего собственного стиля познания и умения видеть и допускать другие стили, а главное, ставить перед собой задачу овладеть приемами оказания психологической помощи учащимся с учетом их индивидуального стиля деятельности. Установлено, что напряжение, возникаемое от затруднений в этих видах деятельности, не ослабевает по мере накопления педагогического опыта. Процесс воплощения в реальной социально-профессиональной жизни ролевых ожиданий сложен, противоречив и даже временами драматичен. В нашем исследовании тех, кто в целом удовлетворен началом пути, оказалось 32%.

Кардинальные изменения в обществе и в образовании привели к серьезным изменениям в педагогической деятельности: преобразованию и расширению функций педагога (не столько транслятора знаний, сколько проектировщика и конструктора условий и средств нормального развития ребенка), появлению новых педагогических позиций (социального работника, педагога-психолога, коррекционного педагога и др.). Педагоги сталки-

ваются с необходимостью учить не только знаниям, но и способам их получения, формировать учебную деятельность школьников,¹³³ строить образование как систему, создающую условия для самопроектирования и формирования многомерного сознания, способностей самоопределяться в истории и культуре, развивать у школьников техники понимания, мышления, действия, рефлексии.¹³⁴ Мы согласны с В.И. Слободчиковым, что «образовательный процесс, ориентированный на развитие многообразных способностей человека, может строиться только на адекватной теоретической основе, ядро которой составляют педагогика и психология».¹³⁵ Оценивая свою подготовленность к работе педагогом в начале трудовой карьеры, 25% респондентов считали, что были готовы к педагогической работе; 45% педагогов были уверены в своих знаниях, но испытывали затруднения в области умений; 13% сомневались, что имеют достаточную подготовку после вуза; некоторые (7%) считают, что приобретенные знания были абстрактные, поэтому они испытывали значительные затруднения в начале трудовой деятельности.

С одной стороны, мы видим, что 70% педагогов оценили свою готовность к осуществлению педагогической деятельности

¹³³ Кузьмина, Н.В. Акмеологический подход к повышению качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина // Известия РАО. – 2000. – № 1. – С. 19–32.; Овдей, С.В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.В. Овдей. – Л., 1978. – 18 с.; Поварницына, Л.А. Проблемы преодоления трудностей общения у будущих учителей / Л.А. Поварницына // Психологические вопросы формирования личности будущего учителя. – М.: МГПИ, 1986. – С. 97

¹³⁴ Полякова, Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т.С. Полякова. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.; Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996.; Громько, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громько. – М.: МАРО, 1996.

¹³⁵ Слободчиков, В.И. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 41.

как достаточную и в то же время 78% респондентов указали на то, что испытывали значительные затруднения на этапе адаптации и освоения педагогической деятельности. Налицо противоречие между оценкой степени готовности к осуществлению педагогической деятельности и реальными результатами профессиональной деятельности молодых учителей.

Таким образом, мы можем констатировать, что основное противоречие периода социально-профессиональной адаптации молодого педагога заключается в несоответствии уровня профессиональной подготовленности начинающего работника, его личного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему профессией. Поэтому в результате процесса адаптации желательное достижение оптимального соответствия профессиональной подготовленности молодого специалиста, его личного профессионального потенциала требованиям, предъявляемым к его деятельности профессией и особенностями педагогического коллектива. Мы полагаем, что формирование у молодых педагогов четких представлений о педагогических способностях, факторах и проблемах, связанных с процессом социально-профессиональной адаптации, позволит лучше прогнозировать эффективность и динамику последней.

В исследовании изучалось влияние самообразования на социально-профессиональную адаптацию молодых учителей. Мы согласны с мнением С.Г. Вершловского¹³⁶ о том, что самообразование выступает важнейшим инструментом, реализующим вовлеченность молодого педагога в процесс образования. Оно наравне с образованием обеспечивает непрерывность процесса самосовершенствования, создание молодым человеком познавательной базы, необходимой для реализации запланиро-

¹³⁵ Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. – М.: Педагогика, 1987. – С. 43; Абасов, З.А. Роль подпрактики студентов в профессиональном становлении / З.А. Абасов // СоцИс. – 2002. – № 3. – С. 94–96.

ванных изменений в деятельности в процессе профессионального становления. Осознавая недостаточную подготовленность к осуществлению педагогической деятельности, 72% начинающих педагогов систематически занимаются самообразованием, работают над повышением своего профессионального уровня.

Исследование показало, что, занимаясь самообразованием, молодые педагоги, в первую очередь, изучают методическую литературу, учебные пособия и рекомендации, учебники по специальности или преподаваемым предметам, профессиональные журналы. Гораздо меньше (всего одна треть) повышают свои знания по предметам психолого-педагогического цикла: изучают учебники по педагогике, читают литературу по психологии, изучают отдельные книги по интересующим вопросам, литературу по проблемам воспитания. Художественную литературу читает всего лишь четвертая часть респондентов. С помощью самообразования молодые педагоги хотели бы решить следующие проблемы профессиональной деятельности (см. табл. 5).

Осознавая наличие затруднений в педагогической деятельности, молодые педагоги выдвигают на первый план задачи повышения профессиональной квалификации как в области управления образовательным процессом учащихся, так и задачи собственного развития. Однако, нам представляется, что большинство из перечисленных задач молодым педагогам не решить с помощью самообразования через чтение специальной литературы. Здесь необходима организованная методическая помощь со стороны администрации и наставников, практическое освоение и отработка несформированных умений.

Перечень сформулированных профессиональных потребностей может быть использован администрациями школ для организации целенаправленной работы с молодыми педагогами.

Таблица 5

Направления самообразования молодых педагогов
(в % к числу опрошенных)

№ п/п	Направления самообразования	1	2	3
		год	года	года
		%		
1	Повысить заинтересованность и активность учащихся в изучении предмета	66	58	56
2	Совершенствовать педагогическую технологию	43	39	47
3	Развивать у учащихся способность мыслить, решать интеллектуальные задачи	27	23	38
4	Научиться поддерживать сознательную дисциплину учащихся на занятиях	35	24	6
5	Научиться развивать фантазию, интуицию, творческие способности	14	31	31
6	Повысить свою компетенцию в области владения информационно-коммуникационными технологиями	21	27	31
7	Научиться новым методам оценки учебной деятельности	9	31	28
8	Овладеть методами организации и сплочения ученического коллектива	24	17	19
9	Воспитывать у учащихся высокие нравственные ценности и убеждения	18	21	22
10	Научиться справляться со стрессом и сохранять профессиональное здоровье	13	19	31
11	Овладеть приемами развития памяти и внимания учащихся	19	22	9
12	Научиться разрешать конфликтные ситуации между учащимися	14	19	22
13	Повысить коммуникативную компетентность в общении со старшими коллегами	13	16	13
14	Научиться методам оказания влияния на учащихся (отказ от вредных привычек)	13	18	6,3
15	Научиться снимать усталость, утомление	5	15	16

(Сумма в колонках превышает 100%, так как у респондентов была возможность сделать несколько выборов)

Молодые педагоги выделили следующие факторы, препятствующие систематическому самообразованию: семейные обстоятельства — 26%, усталость после работы — 28%, перегруженность работой — 20%, материальные обстоятельства — 15%. Большинство (66%) побуждает заниматься самообразованием желание работать более эффективно, 60% — переход к более высокой оплате труда, 24% — подготовка к аттестации.

Тем не менее, 63% педагогов довольны тем, насколько успешно они решают задачи, которые ставит перед ними образовательное учреждение, 31% не совсем довольны или недовольны. Наиболее эффективными формами повышения квалификации названы: курсы повышения квалификации — 64%; самообразование — 37%; семинары — 24%; краткосрочные проблемные курсы — 23%; дистанционное обучение по индивидуальной программе — 12%.

Большая часть педагогов (58%) в основном удовлетворены методической помощью, оказываемой им в образовательном учреждении. Следовательно, организация методической работы в образовательном учреждении с молодыми педагогами является фактором, позитивно влияющим на социально-профессиональную адаптацию молодых учителей.

Таким образом, анализ самооценки молодыми педагогами своей подготовленности к реализации педагогической деятельности выявил ряд проблем, отражающих неготовность молодых специалистов к решению многих аспектов педагогической деятельности. Эти проблемы лежат, прежде всего, в сфере взаимодействия с участниками образовательного процесса — администрацией, коллегами, учениками и их родителями. Овладение различными ролями (учитель, воспитатель, наставник, коллега, подчиненный и др.) сопряжено с мучительными размышлениями молодого учителя, конфликтами, психологическим напряжением. Для трети молодых учителей (33%) имеет место кризис профессиональных ожиданий, связанный с трудностями соци-

ально-профессиональной адаптации, несовпадением профессиональных ожиданий и реальной действительности. Решение проблем, связанных с недостаточностью профессиональной подготовки, молодые педагоги видят в повышении квалификации, в том числе с помощью самообразования. Поэтому самооценку, рефлексию учителями собственной профессиональной подготовленности можно назвать фактором, позитивно влияющим на социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов.

Перейдем к анализу внешних (объективных) факторов. Одним из важных факторов, влияющих на эффективность социально-профессиональной адаптации молодого учителя, является престиж профессии. Высокая престижность профессии всегда является сильным стимулом статусно-профессиональной деятельности. В нашей стране в последние десятилетия престиж профессии учителя значительно снизился. Единицы выпускников идут в школу. Накануне 1 сентября 2007 года в городе Челябинске осталось больше 300 свободных учительских ставок. Сайт городского управления по делам образования, как биржа труда, пестрит объявлениями: «Требуется учитель». «Молодые специалисты рвутся в педагоги, – сообщают в пресс-службе Челябинского педагогического университета. – Больше половины наших выпускников устраиваются в садики, школы, техникумы, считая это своим призванием. А потом выбиваются из сил, пытаясь выжить на те 3–5 тысяч рублей, которые платят молодым специалистам. Хорошо, если есть квартира и сердобольные родители, готовые помочь. А если нет? Большинство молодых учителей в первый же год кладут на стол заявление об увольнении».¹³⁷ Столкнувшись в реальности с униженно низкой оплатой педагогического труда, молодые педагоги уходят из образования. С другой стороны, «в школы возвращаются учителями,

¹³⁷ // Интернет-ресурс: [www. Chel-edu.ru](http://www.Chel-edu.ru).

как правило, не лучшие ученики» — говорится в сентябрьском докладе Общественной палаты «Готова ли Россия инвестировать в свое будущее?» Негативный отбор — следствие низкого статуса учительской профессии. Учительство в нашей стране по-прежнему остается самой низко оплачиваемой профессиональной группой. Когда принимали закон «Об образовании», в проекте было написано, что заработная плата учителя будет на уровне средней зарплаты в промышленности. Но этого так и не произошло. По подсчетам высшей школы экономики, средняя зарплата учителей составляет 10700 рублей, или 84% от средней по стране в 2007 году.¹³⁸ В Челябинской области дела обстоят еще хуже. В Постановлении Правительства Челябинской области №191–П от 20.09.2007 г. «О тарифных ставках (окладах) Единой тарифной сетки по оплате труда работников областных государственных учреждений» указывается, что тарифная ставка начинающего педагога с высшим образованием составляет 2425 рублей, что соответствует 8 разряду ЕТС, ставка специалиста со средним специальным образованием составляет 2290 рублей (7 разряд по ЕТС). Это гораздо ниже прожиточного минимума гражданина России.

В нашем исследовании низкий престиж учительской профессии отметил каждый третий из респондентов. Менее половины молодых учителей (41%) удовлетворены статусом учительской профессии, 22% — не удовлетворены, 37% — колеблются в оценке. Несмотря на то, что отношение к профессии учителя достаточно дифференцировано, 59% недовольны своим профессиональным выбором, прежде всего, из-за низкой заработной платы. Представление об общественной важности, престиже педагогической профессии имеется всего лишь у

¹³⁸ // <http://vedomosti.ru/newspaper/articl.shtml> 2007/11/30/137124

12,2% молодых учителей. Подобная тенденция отражена в работах других исследователей.¹³⁹ Снижение престижа статуса, социальных позиций профессиональной группы, уважения к ней оказывает огромное, сугубо социальное (не сводимое лишь к материальному) депрессивное воздействие, что не способствует скорейшей социально-профессиональной адаптации учителя.¹⁴⁰

В связи с крайне низким престижем профессии и материальным уровнем учителей в исследовании нас интересовал вопрос о том, с каким настроением молодые педагоги смотрят в будущее. С тревогой и неуверенностью смотрит в будущее третья часть учителей (значимых различий в ответах учителей первого, второго, третьего годов работы не обнаружено). 15% респондентов намерены в ближайшие годы сменить работу, 20% не могут сказать ничего определенного, 10% молодых педагогов собираются уйти из системы образования. Эта тенденция также подтверждается другими исследованиями.¹⁴¹ Третья часть респондентов намерены продолжать педагогическую деятельность, то есть осознанно остаются в профессии. Вместе с тем, следует отметить, что в последние годы на государственном уровне делаются некоторые шаги по повышению престижа профессии учителя: регулярно на разных уровнях (от уровня школы до страны) проводится конкурс «Учитель года», лучшие педагоги награждаются различными премиями от губернаторских до президентских, талантливая молодежь привлекается к участию в грантах и т.д. Все это, конечно, способствует некоторому улучшению материального положения молодых педагогов, но гово-

¹³⁹ См.: Редлих, С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя: дис. ... докт. пед. наук / С.М. Редлих. – М., 1999. – С. 177.

¹⁴⁰ Абасов, З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии / З.А. Абасов // СоцИс. – 2006. – № 4. – С. 105.

¹⁴¹ Матвеева, А.И. Социальная адаптация молодых специалистов в системе образования современного российского общества: дис. ... канд. социол. наук / А.И. Матвеева. – Екатеринбург, 2005. – С. 125.

речь о повышении престижа профессии учителя в обществе еще рано. Пока учитель остается одной из самых низко оплачиваемых категорий служащих, этих мер явно недостаточно. Мы видим явное противоречие между декларируемой заботой об учителе и реальным положением дел в образовании (предельно низкий уровень заработной платы, низкий престиж профессии учителя в обществе).

В исследовании изучалось влияние материального фактора на социально-профессиональную адаптацию молодых учителей. Престиж профессии учителя в нашей стране напрямую связан с его материальным положением. Несмотря на то, что правительство и муниципальные органы образования в последние годы делают некоторые шаги к повышению уровня материального благосостояния молодых учителей (мы писали об этом ранее), уровень заработной платы является тем дезадаптирующим фактором, из-за которого многие молодые педагоги уходят из педагогической профессии. Исследование выявило, что 85% молодых педагогов недовольны низкой зарплатой (молодой специалист получает 3400 рублей в месяц и даже еще меньше), 42% респондентов по этой причине хотели бы сменить место работы. Некоторые молодые педагоги заняты поиском дополнительных источников дохода, устраиваются работать по совместительству в другое учреждение образования (15%), в свободное от основной работы время работают в сфере услуг (18%), работают дистрибьюторами в компаниях сетевого бизнеса (25%). Это относится, прежде всего, к учителям, работающим второй или третий год. Для учителей, работающих первый год, поиск дополнительной работы затруднен из-за напряжения периода вхождения в профессиональную деятельность, связанного с освоением профессиональной деятельности, обеспокоенностью качеством ее выполнения и установления благоприятных взаимоотношений с учащимися и их родителями, администрацией и коллегами. Негативное воздействие социально-экономических факто-

ров в некоторых регионах смягчается дополнительными мерами: дотациями, льготами. Так, в Челябинской области, чтобы привлечь молодежь, из областного бюджета педагогу дают единовременное пособие в 10 тысяч рублей «подъемных», 462 молодых специалиста получают 40% надбавки к зарплате из бюджета области (к сожалению, не везде). Эта мера позволила в 2007 году привлечь в образовательные учреждения города Челябинска 271 педагога. Тем не менее, тех денежных средств, составляющих заработную плату молодых специалистов, явно недостаточно для обеспечения нормальной жизнедеятельности, поддержания здоровья и удовлетворения интересов и потребностей, поэтому значительная часть молодых педагогов (65%) существует на средства родителей. Здесь очень многое зависит от руководителя. Некоторые директора находят возможность помочь начинающим учителям. Где-то (очень редко) им доплачивают за переполненность класса (из-за нехватки педагогов и кабинетов приходится набирать в классы куда больше «законных» двадцати пяти человек), в другом месте молодых обеспечивают бесплатными проездными билетами, в третьем — за каждым новичком закрепляют «наставника», который помогает ему не только в решении профессиональных, но и бытовых, правовых проблем, выступая в роли посредника между администрацией и начинающим учителем, который к тому же не всегда готов признаться в своих нуждах.

К сожалению, противоположных примеров значительно больше. Зачастую молодым учителям не оплачивают занятия при замене другого педагога. «Отгуляешь в отпуск», — говорят новичку, не знающему, где взять денег на обед сегодня, чтобы до этого отпуска дожить. Не редкость, когда вновь пришедшему учителю не выплачивают своевременно подъемные, оставляют без премии — «пусть больше старается». Словом, именно начинающие учителя, как правило, оказываются в той духовно-

психологической обстановке, в том материальном положении, которое можно назвать экстремальным.

Таким образом, можно сделать вывод, что низкий уровень заработной платы молодых педагогов является мощным дезадаптационным фактором, снижающим успешность социально-профессиональной адаптации молодых педагогов, фрустрирующим удовлетворение необходимых потребностей.

Следующим важным фактором, влияющим на социально-профессиональную адаптацию, является качество профессиональной подготовки учителя.

Несмотря на то, что меняются взгляды на содержание и структуру профессиональной подготовки учителя, к сожалению, до сих пор в высшем педагогическом образовании сохраняется научная парадигма подготовки учителя, профессиональный уровень которого определяется суммой приобретенных знаний, умений, навыков, обеспечивающих целенаправленную педагогическую деятельность в стандартной ситуации при строгом следовании классическим принципам дидактики. Проведенное нами исследование подтверждает наличие перечисленных выше проблем и противоречий педагогического образования, о которых мы писали в первой главе работы: большинство респондентов (67%) указывают на оторванность вузовских программ от жизни, отсутствие хороших учебников; бюрократическую систему управления образованием; почти половина отмечают пассивность студентов; третья часть — низкий престиж учительской профессии, незаинтересованность студентов в усвоении знаний; четвертая часть указывает на слабое финансирование вуза, недостаточное научное и методическое обеспечение процесса учебы. Исследование показало, что современные выпускники педагогических вузов видят широкий комплекс причин, препятствующих преобразованиям в педагогическом вузе. Вместе с тем, высшее образование, выполняя функции профессиональной социализации личности, призвано преодолеть несоот-

ветствие между рынком труда и рынком образовательных услуг. Прежде всего, имеет значение качество профессиональной подготовки, даваемой современной системой высшего образования.

Большинство исследователей проблем социально-профессиональной адаптации отмечают недостаточный уровень психолого-педагогической подготовки учителей.¹⁴² Психологическая компетентность относится к разряду основополагающих в структуре педагогической деятельности. В разных наименованиях («понимать учеников, «понимать душевное состояние другого», «наблюдательность» и т.п.) она входит в структуру общих педагогических способностей. Вместе с тем общеизвестно, что инструментальность и практичность получаемых в педвузе психологических знаний остаются невысокими. Исследование показало, что большинство молодых педагогов (65%) не удовлетворены своей психологической подготовкой и, в первую очередь, ее практической составляющей. Эти данные подтверждаются результатами других исследователей.¹⁴³

Как мы уже отмечали ранее, как бы хорошо ни было организовано профессиональное обучение будущего специалиста, оно не может подготовить его на все случаи жизни. Поэтому трудности, обусловленные новизной, неожиданностью ситуаций, неизбежны и закономерны у молодых людей, не имеющих соответствующего педагогического опыта. Исследование показало: лишь 28% молодых учителей отметили, что их представления об учительском труде совпадают с практикой.

¹⁴² Зеер, Э.Ф., Крутецкий В.А., Кузьмина Н.В., Маркова А.К., Митина Л.М., Кулюткин Ю.К., Ольшанский В.Б., Орлов А.Б., Страхов В.И., Щербаков А.И.

¹⁴³ См.: Кулюткин, Ю.Н. Психологическое знание и учитель / Ю.Н. Кулюткин // Вопр. психол. – 1983. – № 3 – С. 52; Соотношение «академического» и «практического» подходов в психологической подготовке студентов педвуза / Мастеров, Б.М. Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе / Б.М. Мастеров. – Новосибирск, 1988. – С. 16.

В исследовании нас интересовал вопрос о влиянии средств массовой информации на социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов. Установлено, что в настоящее время СМИ широко рекламируются такие виды педагогической деятельности, как няня, гувернантка, репетитор и т.д. с привлекательным для начинающего учителя образом жизни и высоким достатком. Экраны телевизоров ежедневно демонстрируют комедийный сериал, где главная героиня — молодая, обаятельная, веселая няня, не обремененная воспитанием отпрысков, мечтает выйти замуж за богатого хозяина. Реклама СМИ красивой, обеспеченной жизни, показывая пример решения жизненных и профессиональных проблем, побуждает молодых людей к длительному, порой безуспешному поиску высокооплачиваемой педагогической работы. Безуспешной, потому что одним из требований к кандидатам является наличие опыта педагогической работы, т.е. стажа. Художественных фильмов о жизни и проблемах современной школы и работающих в ней учителей нет на экранах ни телевизоров, ни кинотеатров. Однако на ведущих телевизионных каналах в популярных ток-шоу создается весьма неприглядный образ педагога. На суд зрителей выносятся ситуации, где учитель или воспитатель либо насильник, либо садист и пьяница. Ясно, что подобная реклама не способствует повышению престижа учительской профессии.

Вместе с тем, было бы несправедливо говорить о том, что СМИ только негативно влияют на социально-профессиональную адаптацию молодых учителей. Периодически они освещают итоги различных конкурсов педагогических инноваций, мастерства, только вот с точки зрения молодых педагогов, участие в подобного рода мероприятиях для них не представляется реальным и доступно лишь единицам, особенно талантливым. По данным нашего исследования средства массовой информации также не являются фактором, формирующим мотивацию к педагогической деятельности в школе, лишь 5% респондентов

указали на роль СМИ в выборе профессии педагога (прежде всего, кино, создающего образы учителей — подвижников и новаторов).

Следующим внешним фактором адаптации молодых педагогов является образовательная среда, та часть социокультурного пространства, в которой осуществляется взаимодействие молодого педагога с субъектами образовательного процесса. Исходя из того, что большинство молодых педагогов (65%) отметили, что педагогические коллективы приняли их в свои ряды доброжелательно, следует предположить наличие позитивной адаптивной ситуации, стимулирующей и активизирующей прогрессивное развитие специалиста в учреждениях образования. Наличие 35% молодых учителей, оценивших свое принятие коллективом как недоброжелательное, позволяет оценить адаптивные ситуации для этих респондентов как нейтрально или негативно-адаптивные, не способствующие или даже препятствующие адаптации. Вместе с тем, следует отметить высокую степень субъективности восприятия адаптивных ситуаций субъектом адаптации: одна и та же ситуация способна оказать на молодых педагогов различное влияние. Это связано с индивидуальностью реакций на социально-профессиональную реальность.

Рассмотрим влияние отдельных субъектов образовательной среды на процесс социально-профессиональной адаптации молодых педагогов. Нас интересовало, какова роль администрации учреждений образования в создании условий, способствующих этому процессу? Исследование выявило, что только третья часть молодых учителей были представлены администрацией учреждения образования педагогическим коллективам и ознакомлены со своими функциональными обязанностями. Большая же часть (63%) самостоятельно знакомилась как со своими коллегами, так и с содержанием деятельности и функциональными обязанностями. Значительной части начинающих педагогов (43%) был выделен отдельный кабинет, это, прежде

всего, учителя предметов естественно-математического цикла и учителя начальных классов. Эту же часть молодых педагогов (43%) заместители директора познакомили с содержанием учебных программ и требованиями к уровню знаний учащихся. Около четверти молодых учителей указали на то, что первое время занятия приходилось проводить в разных помещениях. Вместе с тем, всего лишь шестой части молодых специалистов в образовательном учреждении предоставили необходимый учебно-методический комплекс по предмету. Третья часть молодых педагогов дидактические средства преподаваемой предметной области разрабатывали самостоятельно, не имея соответствующего опыта. С одной стороны, от молодого педагога с первых дней требуется качественное выполнение профессиональной деятельности, с другой стороны, администрацией образовательного учреждения не создается элементарных условий и средств деятельности в виде учебно-методического комплекса преподаваемого предмета. Профессиональную поддержку и помощь молодым педагогам более всего оказывают коллеги (58%), затем заместители директора по учебно-воспитательной работе (46%) и руководители методических объединений учителей-предметников (33%), психолог (6%). Имеют возможность свободно пользоваться компьютерной техникой 43% преподавателей. Представленные данные исследования позволили нам сделать неутешительный вывод о том, что только в половине случаев администрация создает условия для успешной адаптации молодого специалиста в учреждении образования и оказывает профессиональную помощь и поддержку в освоении педагогической деятельности.

Следующий важный субъект взаимодействия молодого педагога в образовательной среде — коллеги, референтная группа. Под «референтной группой» мы понимаем реальную или воображаемую группу, выступающую для индивида в качестве эталона, с которым он сопоставляет свое социальное положение,

поведение и установки.¹⁴⁴ Такой референтной группой для молодого педагога является педагогический коллектив, в котором происходит профессиональное становление молодого специалиста, освоение норм, ценностей, профессиональных установок. Выше было уже показано, что более всего профессиональную помощь и поддержку молодым педагогам на этапе адаптации оказывают коллеги. Она осуществляется в разных организационных формах: вовлечение в деятельность методических объединений учителей-предметников (32%), закрепление за молодым преподавателем наставника (11%), индивидуальные консультации мастеров педагогического труда (42%). Вместе с тем, некоторые молодые педагоги испытывают трудности в установлении оптимальной дистанции в отношениях с опытными коллегами и администрацией, с принятием на себя роли компетентного советчика и помощника в контактах с родителями учеников, в отношениях со старшими по возрасту и опытными коллегами (16%). Переживают неуверенность в своих коммуникативных возможностях, компетентности, умелости (15%).

Рассмотрим влияние взаимодействия с учащимися и их родителями на социально-профессиональную адаптацию молодых учителей. Исследование показало, что значительная часть молодых педагогов (40%) испытывают страх при установлении контакта с родителями учеников (главным образом из-за возрастного барьера, ощущения недоверия к компетентности молодых учителей со стороны родителей). Испытывают затруднения в организации и поддержании общения 12% молодых педагогов (из них: работающие 1 год — 16%, 2 года — 8%, 3 года — 6%). С увеличением стажа работы острота проблемы общения с родителями учащихся несколько снижается. Самыми затруднительными называются следующие коммуникативные ситуации:

¹⁴⁴ См.: Зборовский, Г.Е. Общая социология: курс лекций / Г.Е. Зборовский. – Екатеринбург, 1997. – С. 587.

знакомство с родителями, проведение родительского собрания, индивидуальная беседа с родителями ученика по поводу его учебных успехов и недисциплинированности.

Однако самой значимой сферой педагогического взаимодействия молодые педагоги называют общение с учащимися (84%). Третья часть респондентов указали, что испытывают затруднения в установлении контакта с детьми, формировании отношения детей к себе как к учителю (главным образом из-за проблем организации дисциплины, создания доброжелательной атмосферы в классе, поиска «ключика» к нестандартным детям). Среди ситуаций совместной деятельности и общения с учениками наибольшие затруднения вызывают: организация и проведение совместного досуга, внеурочных мероприятий с детьми (20%), установление контакта с замкнутыми детьми (12%), оценка знаний, поведения учащихся, применение порицания, наказания (10%). В сфере организации взаимодействия с субъектами образовательного процесса учитель оказывается также психологически мало подготовленным, что затрудняет его социально-профессиональную адаптацию и эффективное функционирование в профессии.

Помогать молодым педагогам в решении перечисленных проблем призвана проводимая в школе методическая работа. В нашем исследовании мы рассматриваем методическую работу с молодыми учителями как деятельность администрации образовательного учреждения, способствующую более эффективной социально-профессиональной адаптации молодых педагогов. Однако в последнее десятилетие была разрушена система методического сопровождения учителей в образовательном процессе, практически ликвидирован институт наставничества или существует формально. Исследование показало, тем не менее, что большинство молодых специалистов (60%) считают, что в образовательном учреждении, где они работают, есть система работы с молодыми специалистами, 31% — затруднились ответить, а

это каждый третий респондент. Работа с молодыми педагогами осуществляется в таких организационных формах, как: участие в работе методического объединения преподавателей по предмету (32%), обучающие семинары (22%), закрепление за молодым преподавателем наставника (11%), организация клуба молодых специалистов (16%), индивидуальные консультации (41%). Большая часть молодых педагогов (58%) в основном удовлетворены методической помощью, оказываемой им в образовательном учреждении и направленной на преодоление имеющихся затруднений и повышение квалификации. Эта помощь, прежде всего, касается качества проведения уроков и в меньшей степени затрагивает важную для начинающего учителя коммуникативную сторону его деятельности, в которой молодой педагог испытывает серьезные затруднения, поэтому в этой части методическая работа недостаточно способствует (не способствует) скорейшей социально-профессиональной адаптации молодого учителя.

Таким образом, исследование показало неоднозначное влияние образовательной среды на социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов. С одной стороны, исходя из того, что большинство молодых педагогов (64,7%) отметили, что педагогические коллективы приняли их в свои ряды доброжелательно, нами сделано заключение о наличии позитивной адаптивной ситуации, стимулирующей и активизирующей прогрессивное развитие специалиста в учреждениях образования. С другой — установлено, что молодые педагоги испытывают значительные трудности при организации взаимодействия с субъектами образовательной среды, обусловленные проблемами профессиональной подготовки. Главная проблема в отношении учителя к ученику не как к субъекту, а как к объекту воспитания, не учитывающем его интересы и потребности, индивидуальные особенности. К тому же общение молодого учителя характеризуется низкими коммуникативными способностями,

отражающими его неумение выбрать, устанавливать, поддерживать наиболее адекватный конкретной ситуации стиль общения. В ходе исследования подтвердилось противоречие: уровень коммуникативной компетентности молодых учителей после окончания педагогического вуза не соответствует уровню сложности решаемых задач, а формирование у них коммуникативной компетентности в ходе приобретения педагогического образования не является приоритетным. В связи с этим молодой педагог с началом профессиональной деятельности вынужден устранять дефицит не только профессиональных знаний и умений, но и коммуникативных навыков.

Рассмотрим влияние гендера на социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов. Как мы уже отмечали в начале параграфа, на 83% респонденты представлены женщинами, мужчины составляют 17%. Налицо гендерная асимметрия. Однако это немного больше, чем в среднем по России. Из 1 миллиона 350 тысяч российских учителей, мужчин — 185 тысяч, или 13,7%. В городских школах по всей России трудится всего 7 тысяч молодых учителей-мужчин. «Это исчезающая разновидность учителя, которую пора заносить в Красную книгу», — заявил на пресс-конференции в Санкт-Петербурге председатель комиссии по образованию Госдумы А. Шишлов. — «Это совершенно ненормально. Конечно, главный инструмент привлечения учителей, в том числе и мужчин, имеющих высшее педагогическое образование, в школу — это зарплата, но предоставление отсрочки от призыва тоже могло бы способствовать этому». Когда-то сильный пол в школе был представлен достойно. И это, конечно, очень положительно сказывалось на воспитательном процессе, особенно в отношении мальчишек, которые учились у своих наставников мужественности, трудолюбию, самостоятельности. Теперь же в школе, где дети проводят большую часть своего времени и где, по сути, формируется их характер, большинство ребят не только не общаются

с мужчинами, но и вообще их не видят. А ведь очень многие из них к тому же воспитываются в так называемых неполных семьях, где родитель один — мама. Удивительно ли, что без мужского влияния и в семье, и в школе у нас вырастают, с одной стороны, инфантильные, изнеженные, а с другой — «ну совсем отбившиеся от рук» подростки. Мы согласны с утверждением психологов, что самый стабильный и дружный коллектив складывается там, где большинство составляют мужчины. Там же, где они в меньшинстве, угроза конфликтов, ссор и раздоров значительно возрастает. В современных же школах сильный пол в большинстве своем занимает должности «трудовиков» и «физкультурников».

Для сравнения, в Западной Европе мужчины составляют 60–70% всех педагогов.¹⁴⁵ А в Америке, например, дефицит мужчин в общеобразовательных школах так же, как и в России, признали проблемой государственного значения. И сейчас там активно создаются правительственные программы по пропаганде этой профессии среди мужского населения. Лет сто назад в России преподавание считалось самым мужским занятием, тем более что и школ было немного. Только в советское время количество мужчин и женщин уравнилось. На сегодня в школе мы наблюдаем значительный перевес учителей женского пола, или подавляющее большинство. «Учителей мужчин, — говорится в статье О. Нестеровой,¹⁴⁶ — в школу на аркане не затянешь — непрестижно, зарплаты маленькие, карьеру не сделаешь». Именно потому, что надо кормить семью, мужчины уходят из школы. Таким образом, современное положение мужчины-учителя в образовании не способствует привлечению мужчин в школу и их социально-профессиональной адаптации.

¹⁴⁵ http://www.TRUD.ru/t_rud.php

¹⁴⁶ См.: Нестерова О. Классный Ван Дамм. <http://www.pravdasevera.ru/print/html.article/828>.

Поскольку в нашем исследовании проявилось гендерное неравенство с большой асимметрией в сторону респондентов-женщин, то представляется целесообразным общие выводы о социально-профессиональной адаптации молодых педагогов, которые мы сделаем в конце параграфа, распространять именно на них.

В исследовании нас интересовал вопрос о влиянии семьи на социально-профессиональную адаптацию молодого учителя. Семейные молодые педагоги, кроме роли учителя, осваивают роль семьянина: мужа, жены, зятя, снохи, — некоторые осваивают уже роль родителя. Семейным молодым педагогам приходится одновременно осваивать две и более социальных ролей. Ситуацию, связанную с необходимостью удовлетворять требованиям двух и более ролей, Р. Мертон назвал ролевым конфликтом.¹⁴⁷ Источниками ролевого напряжения могут быть неправильное понимание будущей социальной роли, а также слабая подготовка к ее выполнению. Следствием этого может стать низкий уровень выполнения данной роли. Ситуацию могут усугубить неблагоприятные внешние факторы. Для молодого семейного учителя это низкий уровень заработной платы, отсутствие социальных гарантий, бытовая неустроенность. Все вместе взятое приводит к тому, что сегодня молодым учителям все труднее создать и обеспечить семью, приобрести собственное жилье. Привлекая молодых педагогов в школы, некоторые муниципалитеты разработали свою систему. Например, в Увельском районе Челябинской области молодому педагогу предоставляется жилье, которое впоследствии он сможет оформить в собственность. В 2007 году в Челябинске 12 молодых специалистов получили жилье. В отдельных регионах в рамках специальной программы «Квартира молодой семье» молодые семьи учи-

¹⁴⁷ Merton, R.K. The Role-set: Problems in Sociological Theory / R.K. Merton // *British Journal of Sociology*. – 1957. – № 8.

телей в первоочередном порядке получают жилье. Программа предполагает приобретение жилья в кредит с последующим списанием долга в случае рождения детей. Подобные программы направлены, прежде всего, на закрепление в регионе молодых специалистов, а также на создание для них комфортных условий для жизни и работы. Однако даже этой возможностью приобрести собственное жилье могут воспользоваться не все. Как правило, при покупке квартиры бывает необходимо внести значительную сумму от стоимости квартиры, которой у молодой семьи нет (если только не помогут родители). Для того, чтобы содержать семью, молодой учитель должен работать на двух и более ставках, с утра до позднего вечера, не выходя из школы. При таком режиме не остается времени ни на качественную подготовку к урокам, ни на повышение профессиональной квалификации. По данным нашего исследования, 26% респондентов отметили, что заниматься самообразованием, систематически повышать профессиональный уровень им мешают семейные обстоятельства. Влияние семьи на социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов достаточно неоднозначно, с одной стороны, постоянная забота о материальном достатке, бытовая неустроенность не позволяют больше уделять времени профессиональному росту, с другой — семейные молодые педагоги, особенно женщины, лучше устанавливают приемлемые взаимоотношения с учащимися, коллегами, родителями. Они воспринимаются учащимися, как более взрослые, по сравнению с их незамужними коллегами, вызывают больше доверия у родителей и легче адаптируются в профессиональной среде.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать некоторые выводы.

Получили подтверждение выявленные в первой главе противоречия: между декларируемой заботой об учителе и реальным положением дел в образовании (предельно низкий уровень заработной платы, низкий престиж профессии учителя

в обществе); между социальными запросами общества, требующего подготовки учителя, способного ориентироваться и целесообразно действовать в нестандартной ситуации, и традиционной системой подготовки учителя к работе в современной школе; между ожиданием проявления творчества и самостоятельности в деятельности будущего педагога, с одной стороны, и требованием соблюдения жестких схем, алгоритмов, шаблонов в исполнении деятельности; между высоким уровнем требований к профессиональной подготовке молодых педагогов и реальными достижениями в начальной (первый год) и последующей профессиональной деятельности (второй – третий годы работы); между потребностью общества в подготовке учителей, не только обладающих знаниями в области специальных дисциплин, но и способных к педагогическому творчеству, активных, неравнодушных, восприимчивых к новому, и низким уровнем сформированности этих качеств у молодых учителей. В результате анализа данных эмпирического исследования выявлены следующие противоречия: между сформированным в процессе профессиональной подготовки представлением о профессионально важных качествах учителя и реальной низкой оценкой наличия необходимых качеств у молодых педагогов; между самооценкой молодыми педагогами степени готовности к осуществлению педагогической деятельности и низкими реальными результатами профессиональной деятельности молодых учителей.

Установлено, что ценностная система молодых педагогов характеризуется слабой направленностью на педагогическую деятельность.

Ведущими факторами, влияющими на процесс социально-профессиональной адаптации молодого педагога, являются следующие: престиж профессии учителя, материальное положение учителя, мотивация, образовательная среда, уровень психолого-педагогической и коммуникативной подготовки учителя. Факторы, снижающие эффективность социально-профессиональной

адаптации: низкий уровень материального благосостояния, низкий престиж профессии учителя в обществе, негативное влияние средств массовой информации на формирование отношения подрастающего поколения к профессии учителя. Усложняют процесс социально-профессиональной адаптации проблемы и противоречия как в функционировании института профессионального педагогического образования, так и сложности и противоречия образовательного процесса в школе. В повышении качества адаптационного процесса молодых учителей играют роль несколько факторов: фактор мотивации, фактор профессиональных ценностей и профессионально значимых качеств, фактор среды, уровень психолого-педагогической и коммуникативной подготовки учителя, самообразование. Сочетание факторов, влияющих на социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов различно.

Второй параграф будет посвящен рассмотрению типологий стратегии молодых педагогов в этом процессе.

2.2. Типология стратегий социально-профессиональной адаптации молодых педагогов

С целью определения основания для выделения типологий социально-профессиональной адаптации молодых педагогов в предыдущем параграфе мы провели анализ факторов, влияющих на их социально-профессиональную адаптацию. Было выявлено, что ведущими факторами социально-профессиональной адаптации молодого педагога являются следующие: материальное положение учителя, мотивация, образовательная среда, уровень психолого-педагогической и коммуникативной подготовки учителя. Факторами, снижающими эффективность социально-профессиональной адаптации молодых педагогов оказались: материальный (низкий уровень заработной платы), низкий престиж профессии учителя в обществе, негативное влияние средств

массовой информации на формирование отношения подрастающего поколения к профессии учителя. В повышении качества адаптационного процесса молодых учителей играют роль несколько факторов: фактор мотивации, фактор профессиональных ценностей и профессионально значимых качеств, фактор среды, уровень психолого-педагогической и коммуникативной подготовки учителя, установка на педагогическую деятельность. Наличие мотивов, отражающих направленность на педагогическую деятельность и положительное отношение к педагогическому труду, делает социально-профессиональную адаптацию молодого педагога более успешной. Поскольку социально-профессиональная адаптация — двухсторонний процесс, представляется необходимым включить, с одной стороны, систему требований профессиональной среды с точки зрения степени жесткости ее предъявления, с другой — степень активности ее усвоения со стороны индивида. Этот комплекс факторов лег в основу сконструированной нами типологии стратегий социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.

На выделенных основаниях построены две самостоятельные типологии. В качестве основания первой типологии принято сочетание признаков: степень принятия норм профессиональной деятельности, наличие взаимодействия педагога и образовательной среды; ценности, связанные с профессиональным статусом молодых учителей, и ценности, отражающие личное благополучие и самореализацию. В результате выделены четыре типа: «активисты», «развивающиеся», «конформисты», «случайные-минималисты».

Первый тип — «активисты» — характеризуется активным воздействием на профессиональную среду. Среди опрошенных молодых педагогов 15% — носители данного типа. Основной мотив выбора педагогической профессии — любовь к детям, удовлетворение от работы с учащимися (75%). Принятие профессиональных норм и роли учителя осуществляется полно,

активно, осознанно. Представители этого типа полностью разделяют ценности образовательного учреждения и считают, что на них лежит особая ответственность в воспитании и обучении подрастающего поколения. По социально-демографическим признакам преобладают респонденты со стажем работы в образовании 3 года. В ходе исследования выявлено несколько качественных показателей, которые наиболее ярко характеризуют данный тип педагогов по отношению к педагогической профессии и ее ценностям. Так, по их мнению, проявление инициативы в образовательном учреждении расценивается как желание молодого педагога работать на благо данной школы, укрепление ее авторитета и престижа (72%). Педагоги этого типа считают проблемы школы своими (47%), готовы приложить дополнительные усилия на благо образовательного учреждения (54%) и более других типов считают престижным педагогический труд (45%). Это можно рассматривать как отражение преданности школе. Кроме того, неформальные отношения между сотрудниками школы представители этого типа рассматривают как способ удовлетворения социальных потребностей (потребность в общении, принадлежность к группе) и оценивают как дружбу, взаимопомощь и поддержку (61%). Фактор мотивации у представителей данного типа оказывает большое влияние на их социально-профессиональную мотивацию.

Как мы писали ранее, материальный фактор, а именно низкий уровень зарплаты, снижает эффективность социально-профессиональной адаптации молодых педагогов, однако для педагогов этого типа он оказывается стимулом, побуждающим их к профессиональной активности в поиске источников дохода в рамках профессии и работы в одном образовательном учреждении — 67% (участие в профессиональных конкурсах «Педагог года», «Самый классный Классный», в конкурсах научных проектов учащихся и т.п.). Представители указанного типа могут иметь хорошо сформированные профессионально значимые

качества — 42% (социальная активность, целеустремленность, уравновешенность, желание работать со школьниками, способность не теряться в экстремальных ситуациях, обаяние, честность, искренность, справедливость, современность, гуманность, эрудиция, педагогический такт, толерантность, педагогический оптимизм), могут и не обладать ими — 28%. Используя активную адаптивную стратегию, представители данного типа стремятся к повышению уровня профессиональной компетентности, развитию профессионально значимых качеств педагога, используя любую появившуюся возможность — 72% (посещают компьютерные курсы, семинары классных руководителей, тематические курсы по преподаваемому предмету, психологические тренинги).

«Активисты» — это социальный тип молодого педагога с широкими социальными контактами как внутри учреждения образования, так и за его пределами. Взаимодействие с субъектами образовательной среды носит чаще субъект-субъектный характер, характеризуется расширением и укреплением связей на основе интереса и сотрудничества. Во взаимодействии с партнерами демонстрируют открытость, активность, иногда переходящую в напор. Характерно стремление активно воздействовать на среду или другую личность с целью изменить их, «приспособить» к своим особенностям и потребностям. Проявляют большой интерес к учащимся, склонны к подаче обратной связи. В напряженных ситуациях используют юмор, стараются избегать конфликтных ситуаций. В общении с учащимися чувствуют себя уверенно и свободно.

Демонстрируют легкость и компетентность в общении со старшими коллегами и представителями администрации. Принимают помощь и в случае необходимости сами обращаются за помощью к более опытным коллегам. Имеют достаточную или хорошую подготовку к профессиональной деятельности.

Таким образом, данный тип, активно и осознанно принимая нормы, ценности и ролевое поведение представителей педагогической профессии, успешно адаптируется к профессиональной деятельности и роли учителя. К сожалению, представители данного типа составляют небольшую часть молодых педагогов, социально-профессиональная адаптация которых завершается успешным вхождением в профессиональную деятельность, так как для них характерна максимальная мобилизация собственных психологических ресурсов. Это та часть педагогов, кто могут выступить субъектами развития организации, те, кто будут впоследствии «звездочками».

Второй тип — «конформисты». Эту группу составляют молодые учителя, которые полностью разделяют ценности педагогической профессии и в то же время считают роль учителя в обществе такой же профессиональной ролью, как любую другую. Доля молодых педагогов данного типа в выборочной совокупности — 37%. По социально-демографическим характеристикам здесь больше представлены респонденты со стажем педагогической деятельности 1 год (39%).

Среди наиболее значимых характеристик представителей этого типа — полное, добровольное принятие профессиональной роли, признание значимости профессионального долга, но наряду с другими ценностями (ценностями здоровья и наличия хороших друзей — 78%). В первую очередь осваиваются и присваиваются нормы и требования, виды деятельности, входящие в функционал молодого учителя и по которым осуществляется его оценка руководством. «Конформисты» отличаются высокой приверженностью общим и трудовым нормам, традициям, интересам, чувством сопричастности к общим социальным требованиям, открытостью реформам, но не радикальным переменам. Эту группу составляют молодые специалисты, которые, как правило, устроились на гарантированное рабочее место в той школе, где была пройдена педагогическая практика. При этом

они согласны трудиться за меньшую заработную плату и иметь небольшую нагрузку (45%). В поведении представителей данного типа доминирует тенденция подчинения профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде предписанных требований, правил, норм. Для них характерна описанная Г.Е. Зборовским «пассивная форма адаптации, которая проявляется в «молчаливом» принятии норм и ценностей и безусловном подчинении им, хотя, безусловно, она не обязательно означает одобрение всего того, к чему нужно приспособливаться».¹⁴⁸ Адаптивное поведение молодого учителя этого типа — это пассивное, конформное принятие целей и ценностных ориентаций группы (коллектива, администрации и т.д.), подчинение принципам и законам системы образования (образовательной среды), отсутствие у педагога стремления к независимости от воздействий извне, неспособности к гибкому поведению и спонтанности.

Отношение к учащимся представители этого типа оценивают как эмоционально-положительное (37%). Неформальные отношения между сотрудниками в коллективе учителя этого типа характеризуют как нейтральные, без особой дружбы и конфликтов (47%). На рабочем месте ощущают как позитивные, так и негативные эмоции (51%). «Конформисты» чаще целиком и полностью разделяют позицию администрации образовательного учреждения. Для них характерно адаптивное поведение, при котором в самосознании человека доминирует тенденция подчинения профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде предписанных требований, правил, норм. При этом молодой педагог пользуется в основном наработанными ранее (еще в процессе профессионального обучения) алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенных в штампы, шаблоны, стереотипы. В поведении домини-

¹⁴⁸ Зборовский, Г.Е. Общая социология: курс лекций. 2-е изд., доп. / Г.Е. Зборовский. – Екатеринбург, 1999. – С. 510.

рует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, как бы вынуждающим учителя в каждом конкретном случае поступать определенным образом. Специфика профессионального самосознания у представителей данного типа обусловлена многообразными ситуациями, требующими от него развитого умения скоординировать свое автономное действие с действиями других людей (администрация, коллеги, родители, учащиеся и др.), используя адаптивные стратегии, которые в различных ситуациях передавались исторически от одного поколения педагогов к другому (стереотипы, штампы).

В то же время можно отметить, что этот тип скорее склонен проявлять приверженность образовательному учреждению, что отражается в ряде индикаторов. Молодые педагоги заинтересованы в достижении значимых для образовательного учреждения результатов (22%), готовы в некоторых случаях приложить дополнительные усилия на благо школы (54%), а также для них характерно чувство самоуважения от профессиональных достижений в работе (45%). Но при этом они не считают педагогический труд престижным (34%).

Таким образом, тип «конформисты» отличается разделением ценностей и норм педагогической профессии, миссии и целей образовательного учреждения, достаточной степенью приверженности образовательному учреждению и более сдержанным отношением к значимости профессионального долга, чем предыдущий тип «активисты». Однако адаптивная стратегия «конформистов» имеет характер пассивного приспособления к образовательной среде, не используется потенциал личности молодого педагога для преобразования этой среды, что снижает как эффективность социально-профессиональной адаптации молодого педагога, так и удовлетворенность от выполняемой деятельности.

Третий тип — «развивающиеся», для которого типологическими характеристиками являются, с одной стороны, разделение ценностей профессии, направленность на педагогическую деятельность, с другой — отношение к профессии учителя как к стартовой для развития собственного потенциала и построения карьеры в сфере образования. Среди респондентов доля представителей данного типа 33%. Следует отметить, что этот тип скорее склонен проявлять приверженность образовательному учреждению, что отражается в ряде индикаторов. Молодые педагоги заинтересованы в достижении значимых для образовательного учреждения результатов (32%), готовы в некоторых случаях приложить дополнительные усилия на благо школы (45%), но более всего их активность направлена на собственные достижения (76%). Поэтому для них характерно чувство самоуважения от профессиональных достижений в работе (62%). Часть из них (23%) преподавательскую деятельность совмещают с административной (организаторы, заместители по воспитательной работе и др.). Представители указанного типа могут иметь хорошо сформированные профессионально значимые качества (47%), могут и не обладать ими (33%). Используя активную адаптивную стратегию, они так же, как и «активисты» стремятся к повышению уровня профессиональной компетентности, развитию профессионально значимых качеств педагога, используя любую появившуюся возможность (65%). Посещают компьютерные курсы, семинары классных руководителей, тематические курсы по преподаваемому предмету, психологические тренинги, однако не в ущерб собственным интересам и, не жертвуя для этого свободным временем. Таким образом, активная адаптивная стратегия «развивающихся» приносит им несомненную пользу, повышая эффективность социально-профессиональной адаптации, однако нацеленность их усилий, прежде всего, на собственное развитие и продвижение в противовес профессиональным ценностям и интересам, делают этот тип

педагогов мало привлекательным для участников образовательного процесса в лице учащихся и их родителей. Для них жизнедеятельность — это процесс непрерывного поиска баланса в использовании одобряемых (навязываемых) обществом стратегий и индивидуально предпочитаемых стратегий реализации.

Вместе с тем, «развивающиеся» учителя имеют достаточно четкое представление о задачах образовательного учреждения, сути происходящих преобразований (45%) и разделяют миссии и цели деятельности учреждения (51%). Для представителей данного типа более чем для «конформистов» важна достойная зарплата, комфортные условия труда на рабочем месте — 33%. Они предпочитают неформальные (56%) отношения с коллегами более чем деловые.

Таким образом, адаптивная стратегия «развивающихся» направлена на освоение норм и ценностей педагогической профессии, качественное выполнение профессиональной деятельности, что коррелирует с успешной социально-профессиональной адаптацией и удовлетворенностью от профессиональной деятельности. По мнению экспертов, представителей этого типа среди молодых педагогов гораздо больше, около 40%. «Они звезд с неба не хватают, но стремятся проявить себя, стараются добросовестно выполнять свои обязанности, по мере необходимости участвовать в делах педагогического коллектива, быстро адаптируются и на них можно положиться» (Н.П., 39 лет, заместитель директора).

Четвертый тип — «минималисты», для которого типологическими характеристиками являются, с одной стороны, частичное разделение ценностей педагогической профессии, с другой — отношение к профессиональной роли учителя как к «неудачной». Среди опрошенных молодых педагогов доля представителей данного типа — 15%. По социально-демографическим характеристикам — это, прежде всего, респонденты со стажем работы 2 и 3 года (51%), а также те, кто пришел из других

сфер профессиональной деятельности и не в полной мере принял роль учителя, представители с техническим образованием (33%). Молодой педагог этого типа во всех адаптивных ситуациях руководствуется принципом минимизации социально-психологических, информационных, когнитивных затрат и усилий, пытаясь получить при этом максимально возможный приспособительный результат.

В попытках приспособиться к изменившимся условиям представители данного типа видят единственную возможность сохранить работу (поэтому молодые учителя не уходят из школы). Для многих из них индивидуальное приспособление к этим обстоятельствам превращается в суровую необходимость функционировать в образовательном учреждении на приемлемом уровне. Важнейшими аспектами труда становятся, с одной стороны, усиление ориентации молодых педагогов на индивидуальные усилия, а с другой — снижение уровня требований и ожиданий, активизация приспособленческого начала в сознании. Профессиональный долг для данной группы педагогов не имеет особого значения (59%). Труд в должности учителя не расценивается как престижный (38%). Представители этого типа не склонны проявлять приверженность образовательному учреждению, в частности, они не гордятся своей работой в школе (27%), не испытывают чувства самоуважения от профессиональных достижений (61%), не готовы прилагать дополнительные усилия на благо школы, не зная, что может побудить их к этому (26%). К проблемам образовательного учреждения относятся либо нейтрально (50%), либо не воспринимают их как собственные (13%). На рабочем месте испытывают как позитивные, так и негативные эмоции (76%). Проявление инициативы оценивают, как желание выслужиться перед администрацией образовательного учреждения (50%). Карьерные планы «неудачников» ориентированы на собственное развитие, часто в области, не связанной с профессией. Для их профессионального

роста особенно губительно недопонимание со стороны руководства, установление в организации чрезмерно щадящего режима. Следствием такой ситуации зачастую становится их чрезмерная пассивность, игнорирование социально-психологических отношений в коллективе.

Таким образом, данная группа характеризуется негативным отношением как к педагогической деятельности в целом, так и к работе в конкретном образовательном учреждении (проявлением чего является восприятие профессиональной роли, профессионального долга). Адаптивная стратегия представителей этого типа носит пассивный и вынужденный характер, что коррелирует с низким уровнем социально-профессиональной адаптации (и даже с дезадаптацией) и неудовлетворенностью как профессией, так и профессиональной деятельностью. Как правило, представители данного типа молодых педагогов через год-другой уходят из школы (по мнению экспертов, они не могут работать даже руководителями спортивных секций и кружков по интересам — Н.А., 31 год, заместитель директора по воспитательной работе).

Представленная типология позволяет понять соотношение важности норм и требований профессиональной роли и уровня собственной активности педагогов по их принятию, что коррелирует с уровнем социально-профессиональной адаптации молодых педагогов учреждений общего полного (среднего) образования и удовлетворенностью от профессиональной деятельности. Выделенные типы педагогов не исчерпывают всех возможных вариантов взаимоотношений молодых учителей с профессиональной ролью и с ценностями педагогической профессии.

Без сомнения, при выборе стратегии профессиональной адаптации человек оценивает требования, предъявляемые к нему со стороны профессиональной среды; собственный индивидуальный ресурс профессионального развития в плане возможности изменения профессиональной среды или изменения себя

как профессионала; цену усилий (физические и психологические затраты) при выборе стратегии изменения профессиональной среды или самокоррекции себя как профессионала. Это с точки зрения приспособления к школе, требованиям администрации и системы образования в целом. Во взаимодействии с ними педагог выступает и как объект (подчиняющийся), и (иногда) как равный партнер. Но с точки зрения адаптации к учащимся в педагогической деятельности молодого учителя должно проявляться субъект-субъектное взаимодействие, которое, в свою очередь, определяется как индивидуально-личностными особенностями педагога, так и профессиональной компетентностью при приоритете последней. Однако в реальной практике и в результате исследования мы установили, что у молодых педагогов проявляются чаще всего следующие три стиля: первый стиль деятельности, отражающий отношение к учащемуся как к объекту воспитательных воздействий, второй — как к равноправному субъекту взаимодействия, третий — присутствуют проявления обоих предыдущих стилей, то есть позиция еще не определилась. Таким образом, основанием следующей типологии стали степень реализации субъект-субъектного взаимодействия в деятельности молодых педагогов и уровень профессиональной компетентности. Исходя из этого мы выделили три типа стратегий: «учитель-начальник», «учитель-партнер», «неопределенный».

Первый тип — «учитель-начальник». Молодые педагоги данного типа рассматривают ученика как объект педагогического воздействия, а не как равноправного партнера. Цель деятельности — подчинение учащихся. Учитель единолично решает, принимает решения, устанавливает, как правило, жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований. Использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед учащимися. В общении с учащимися чаще используют отстраненно-репрессивный стиль

общения. Такие педагоги прибегают к дисциплинарным замечаниям, что в основном приводит к обратному эффекту, то есть отсутствию дисциплины. В их высказываниях на уроке преобладают императивные требования, часто в форме приказов. Они используют негативно окрашенные высказывания в адрес учеников. Вследствие такого подхода учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя, у них снижается самооценка, может проявляться агрессивность. Главными методами воздействия «начальника» являются приказ, наезд, поучение. Среди опрошенных молодых педагогов представителей данного типа — 35%. По социально-демографическим характеристикам преобладают молодые педагоги со стажем педагогической работы 2–3 года, в возрасте от 25 до 30 лет.

Межличностные конфликты учащихся педагоги этой группы разрешают, как правило, с позиции силы, затрудняются прогнозировать изменения социальной среды (67%).

Молодые педагоги этого типа заинтересованы в достижении высоких результатов учащимися и педагогическим коллективом (71%); готовы приложить дополнительные усилия на благо своей школы и не считают с собственным временем (41%); полностью уверены в целесообразности продолжения работы в образовательном учреждении (47%), скорее испытывают чувство самоуважения от профессиональных достижений в работе (43%). Учителя этой группы главное внимание обращают на методическую подготовку в области преподавания, связанную, главным образом, с хорошим знанием содержания преподаваемого предмета. Однако, что касается общения с учащимися, то не удовлетворены взаимоотношениями с учащимися более половины педагогов. В эту группу входят педагоги, еще не определившиеся как профессионалы. Они не выработали собственный стиль общения с учениками и воспроизводят усвоенную ранее социально-нормативную модель общения, которая все еще широко применяется в образовании — модель репрессивно-

го общения. Для педагогов данного типа характерны: низкая удовлетворенность профессией (47%) и профессиональная неустойчивость. Третья часть педагогов хотели бы сменить работу. Другая часть педагогов этой группы (30%) во взаимодействии с учащимися реализуют мотив власти как потребность в доминировании. Этот мотив проявляется в контролировании учителем интериоризованных учеником норм, согласно которым учитель имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них; во власти знатока, сила которой зависит от величины приписываемых учителю со стороны ученика особых знаний по изучаемому предмету; во власти вознаграждения, сила которой проявляется ожиданием, в какой мере учитель может удовлетворить один из мотивов ученика и насколько учитель поставит это удовлетворение в зависимость от нежелательного поведения ученика, и во власти наказания за нежелательные действия ученика. Таким образом, мотив власти определяется потребностью учителя контролировать свое окружение, часто за этим стоит низкий уровень профессиональной квалификации и, как следствие, боязнь учеников.

Таким образом, специфика типа молодых педагогов — «начальник» заключается в подавлении и подчинении учащихся, что приводит к нарушению взаимодействия с учащимися, снижает удовлетворенность от деятельности. Позиция — всегда «быть над ситуацией» в профессиональной деятельности требует больших энергетических затрат от молодого педагога, что может приводить к срывам и нарушению процесса социально-профессиональной адаптации. Развитие таких профессионально значимых качеств и умений молодого педагога, как: желание работать с детьми, гуманность, толерантность, педагогический оптимизм, может способствовать более успешной социально-профессиональной адаптации «учителей-начальников» и сохранению их в профессии.

Второй тип — «учитель-партнер». Учитель этого типа рассматривает ученика как равноправного партнера в общении и совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только учебные успехи, но и личностные качества учеников. Учителя этой группы больше обращают внимания на свои психологические умения, постоянно повышают свою психологическую компетентность, многие еще со студенческой скамьи. Доля молодых педагогов данной группы в выборочной совокупности — 26%. По социально-демографическим характеристикам преобладают молодые педагоги в возрасте до 25 лет (27%), со стажем педагогической деятельности до 1 года (19%) и 3 года (25%), имеющие, как правило, педагогическое образование (70%). Ведущим мотивом при выборе профессии и в процессе выполнения профессиональной деятельности является интерес к детям, желание работать и общаться с ними (69%). Приоритетные ценности связаны с возможностями повышения образования, расширения кругозора, общей культуры. Представители данного типа характеризуются постоянной направленностью на развитие учащихся, придают усвоению знаний меньше значения, чем установлению отношений. Для решения проблемы повышения профессиональной компетентности обращаются за помощью и социальной поддержкой к наставникам и более опытным коллегам (53%).

Реализация таких мотивов профессиональной деятельности, как «интересная работа» и «возможность проявлять инициативу», характерна для представителей данного типа (75% и 67% соответственно). Учителя этого типа, как правило, справляются со своей социальной ролью. Кроме того, они ориентированы на поиск новых форм поведения. Такого рода поведение показывает как достаточную зрелость личности, так и хорошую профессиональную подготовку.

Таким образом, специфичным для типа «учитель-партнер» является организация субъект-субъектных взаимоотношений с учащимися, что положительно коррелирует с удовлетворенностью профессией и успешной социально-профессиональной адаптацией к педагогической деятельности. Именно такой тип педагога нужен современной школе.

Тип третий — «неопределившийся». Данный тип молодых педагогов характеризуется большей направленностью на процесс и результат педагогической деятельности, чем на ученика. По социально-демографическим характеристикам это респонденты со стажем педагогической работы 1–2 года, возраст до 25 лет. Доля молодых педагогов данного типа в выборочной совокупности — 39%. Представители этого типа проявляют активность и упорство в освоении норм, ценностей и содержания профессиональной деятельности. Полностью приняли роль и миссию учителя, однако при ее реализации сталкиваются с множеством трудностей. Ведущими мотивами при выборе профессии и в процессе выполнения профессиональной деятельности являются интерес к педагогической профессии (25%), любовь к детям (23%) и интерес к преподаваемому предмету (45%). Приобретение педагогических навыков и умений в коммуникативной области осуществляется учителями этого типа наиболее интенсивно, однако отмечается высокая интенсивность трудностей в создании благоприятной морально-психологической атмосферы в процессе обучения, предупреждении конфликтных ситуаций, убеждении учащихся, в сплочении ученического коллектива и организации влияния коллектива на отдельных учащихся (33%). Молодые педагоги этого типа более заинтересованы в достижении высоких результатов учащимися и педагогическим коллективом, чем своими собственными (58%). Адаптивная стратегия «неопределившихся» отличается неустойчивостью. Некоторым с трудом дается конструирование урока, выбор целесообразных методических приемов,

ибо еще трудно оценить уровень знаний, восприятие и реакцию школьников. В процессе обучения молодой педагог часто не имеет обратной связи, теряется перед нежеланием отдельных учащихся выполнять те или иные требования учителя. Некоторые испытывают ощущение профессиональной неполноценности (17%). Другие делают попытки побудить учащихся к заинтересованному обучению и общению на основе уважения личности ребенка, соблюдения его прав. Они проявляют больший интерес к ученикам, склонны к подаче обратной связи и реже уходят от решения конфликтной ситуации. Склонны обращаться за помощью и поддержкой к более опытным коллегам (30%).

Активность, направленная на собственное профессиональное развитие данной группы молодых педагогов, повышает эффективность процесса социально-профессиональной адаптации молодых педагогов, что коррелирует с удовлетворенностью от профессии учителя и выполняемой профессиональной деятельности. Большинство представителей этого типа постепенно адаптируются к профессии и педагогическому коллективу и остаются работать в школе.

Таким образом, специфика типа «неопределившиеся» — в частичном использовании в общении с учащимися принципов субъект-субъектного взаимодействия и отсутствии собственного индивидуального стиля педагогической деятельности. Целенаправленно организованная методическая работа с данной группой молодых педагогов в направлении повышения их профессиональной квалификации, оказание поддержки могло бы способствовать формированию педагогической направленности, гуманизации отношений с учащимися и повышению эффективности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.

Исследование показало, что изучение факторов социально-профессиональной адаптации молодых педагогов учреждений образования, а также типологический анализ молодых педагогов в зависимости от особенностей их социально-профессиональной

адаптации в определенной степени дополнили представление о состоянии социально-профессиональной адаптации молодых педагогов учреждений образования на данном этапе развития российского образования и позволили сделать следующие выводы.

Социально-профессиональная адаптация молодых педагогов учреждений общего (полного) среднего образования обусловлена совокупностью внешних и внутренних факторов социально-экономического, социокультурного характера. При этом факторы оказывают как непосредственное, так и опосредованное влияние на эффективность процесса социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.

В качестве основных внешних факторов, влияющих на состояние процесса социально-профессиональной адаптации молодых педагогов и определяющих успешность их функционирования в образовательной среде, мы выделили: материальное положение молодых педагогов, качество и содержание подготовки учителя, образовательную среду, организацию методической работы, семью, СМИ, престиж профессии в обществе.

Внутренние факторы: профессиональный стаж, система ценностей, мотивы выбора педагогической профессии, профессионально значимые качества (наличие), самообразование, самооценка педагогами подготовленности к осуществлению педагогической деятельности (профессиональные затруднения).

Ведущими факторами, влияющими на процесс социально-профессиональной адаптации молодого педагога, являются следующие: престиж профессии учителя, материальное положение учителя, мотивация, образовательная среда, уровень психолого-педагогической и коммуникативной подготовки учителя. Факторы, снижающие эффективность социально-профессиональной адаптации: низкий уровень материального благосостояния, низкий престиж профессии учителя в обществе, негативное влияние средств массовой информации на формирование отношения

подростающего поколения к профессии учителя. В повышении качества адаптационного процесса молодых учителей играют роль несколько факторов: фактор мотивации, фактор наличия профессиональных ценностей и профессионально-значимых качеств, фактор среды, уровень психолого-педагогической и коммуникативной подготовки учителя, самообразование.

Анализ результатов исследования позволил сконструировать две типологии молодых педагогов. По основанию, образованному сочетанием таких признаков, как степень разделения норм и требований, ценностей педагогической профессии и отношение респондентов к своей профессиональной роли, мы выделили четыре типа: «активисты», «развивающиеся», «конформисты», «случайные-минималисты».

Представленная типология позволяет понять соотношение важности норм и требований профессиональной роли и важности степени принятия норм и ценностей конкретной личности в процессе социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.

Ведущими среди выделенных здесь типов молодых педагогов можно признать типы — «конформисты» и «развивающиеся».

Вторая типология образована сочетанием признаков, характеризующих степень использования субъект-субъектных отношений молодыми педагогами в педагогической деятельности. Выделено три типа молодых педагогов: «учитель-начальник», «учитель-партнер», «неопределившийся».

Эта типология отражает взаимосвязь когнитивного и поведенческого аспектов социально-профессиональной адаптации, что также позволяет выявить склонность к более эффективной адаптации. Ведущим в данной типологии молодых педагогов является тип «неопределившийся».

Влияние различных сочетаний внешних и внутренних факторов на процесс социально-профессиональной адаптации молодых педагогов вызывает адаптивные стратегии молодых

педагогов, приводящие к различным уровням социально-профессиональной адаптации, что свидетельствует о неоднозначности и противоречивости изучаемого явления. Отсутствие четкой дифференциации молодых педагогов по социально-демографическим признакам, которая могла бы усилить характеристику представленных типов, говорит о наличии общих проблем молодых педагогов на этом этапе их профессионального развития и относительно схожей степени включенности разных типов молодых педагогов в процесс социально-профессиональной адаптации.

Заключение

Теоретико-методологический анализ социально-профессиональной адаптации молодых педагогов института образования и анализ результатов эмпирического исследования позволяют сформулировать нам следующие выводы.

Рассмотрев социально-профессиональную адаптацию в системе родственных понятий — социальной адаптации, трудовой адаптации, профессиональной адаптации, можно сделать следующие выводы об их соотношении. Понятия «социальная», «трудовая» и «профессиональная» адаптация соотносятся между собой как общее (социальная адаптация), особенное (трудовая адаптация) и частное (профессиональная адаптация). Трудовая адаптация — это, на наш взгляд, психофизиологическая адаптация, которая заключается в приспособлении всех систем организма работника к факторам производственной среды. В результате трудовой адаптации устанавливается равновесие (соответствие) между уровнем удовлетворения трудовых потребностей работника и требованиями производственной среды. Трудовая адаптация в большей степени определяется активностью работника, а не изменениями, происходящими в производственной среде.

В отличие от трудовой адаптации, профессиональная адаптация предполагает в большей степени вхождение в профессиональную деятельность, освоение профессиональных знаний, умений, профессиональных ролей. Это вхождение в новую социальную, профессиональную среду, усвоение ее норм, ценностей и, как результат, приспособление к ней. Для понимания этого процесса важной оказалась позиция Г.Е. Зборовского, определяющего адаптацию, как «начальный этап процесса включения и интеграции индивида в социальную, образовательную, профессиональную среду, основанный на ее реальном,

повседневном, регулярном взаимодействии с ним».¹⁴⁹ В соответствии с этим нами определено место социально-профессиональной адаптации молодого педагога — это период вхождения молодого педагога в профессию в первые три года работы в общеобразовательной школе.

Под социально-профессиональной адаптацией мы понимаем процесс взаимодействия личности и профессиональной среды, в ходе которого осуществляется освоение целей, ценностей, норм профессиональной деятельности, обусловленное сочетанием внешних и внутренних факторов, обеспечивающих оптимальное функционирование и развитие индивида в профессии. К содержанию социально-профессиональной адаптации мы также относим освоение начинающим специалистом непосредственных профессиональных обязанностей, предполагающих выполнение определенных трудовых приемов и действий, конкретных организационных условий и требований, а также гармоничное вхождение человека в систему внутригрупповых отношений; выработку образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм данной профессиональной среды, то есть вхождение в систему официальных, полуофициальных и неофициальных отношений в данной профессиональной среде. Процесс социально-профессиональной адаптации молодого педагога — это сложный процесс. Можно сказать, что он триедин: касается как изменения его личности, так и образовательной среды и педагогической деятельности.

В исследовании определено, что движущей силой процесса адаптации является разрешение противоречий, лежащих в его основе. Основное противоречие этого периода заключается в несоответствии уровня профессионально-педагогической подготовленности начинающего учителя для работы с учащимися, его

¹⁴⁹Зборовский, Г.Е. Общая социология: курс лекций / Г.Е. Зборовский. — Екатеринбург, 1997. — С. 576.

личного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему в педагогической деятельности.

Мы разделяем точку зрения Н.Н. Мельниковой о том, что об эффективной социальной адаптации можно говорить при условии, если в процессе жизнедеятельности человек легко отыскивает либо вырабатывает такие адаптивные стратегии, которые позволяют ему, не вступая в конфликт с законами, нормами и традициями общества, эффективно преодолевать многочисленные (в том числе мировоззренческие) адаптивные барьеры, успешно взаимодействовать с различными социальными общностями, сохраняя при этом психологическую стабильность и состояние эмоциональной удовлетворённости.¹⁵⁰

Исходя из этого, в результате процесса адаптации желательно достижение оптимального соответствия профессионально-педагогической подготовленности молодого педагога, его личного профессионального потенциала требованиям, предъявляемым к его педагогической деятельности в настоящее время в условиях работы общеобразовательной школы.

Результатом процесса адаптации является адаптированность личности к той или иной профессиональной среде. На адаптированность личности оказывает влияние ее адаптационный ресурс, или адаптационный потенциал. Заметим, что адаптационный потенциал определяется индивидуально-личностными особенностями педагога и качеством профессиональной подготовки специалиста. Соответственно, сделан вывод, что чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации, тем значительнее диапазон факторов внешней (профессиональной) среды, к которым индивид может приспособиться.

¹⁵⁰ Мельникова, Н.Н. Стратегии социальной адаптации: дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Мельникова. – Ярославль, 2004. – С. 74.

В исследовании определена специфика социально-профессиональной адаптации молодых педагогов, которая определяется содержанием педагогической деятельности, спецификой образовательной среды конкретного образовательного учреждения. Реализация педагогической деятельности в значительной степени связана с взаимодействием с другими участниками образовательного процесса (учащимися, их родителями, коллегами по работе, администрацией школы) либо с организацией этого взаимодействия между ними. Соответственно, нами сделан вывод о том, что социально-профессиональная адаптация учителя к педагогической деятельности осуществляется в основном в сфере взаимодействия.

Практика показывает, что высокое качество педагогической работы достигается, как правило, путем увеличения рабочего времени, то есть за счет экстенсификации педагогического труда. Длительное эмоциональное напряжение может приводить к хроническим нарушениям в режиме труда и отдыха, формированию ощущения недостатка времени. Серьезным дезадаптирующим фактором является неопределенный и неоднозначный характер педагогической деятельности, вызывающий психоэмоциональное напряжение и снижающий эффективность социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.

Социально-профессиональная адаптация молодых педагогов учреждений общего образования обусловлена совокупностью внешних и внутренних факторов социально-экономического, социокультурного характера. В качестве основных внешних факторов, влияющих на состояние процесса социально-профессиональной адаптации молодых педагогов и определяющих успешность их функционирования в образовательной среде были изучены: материальное положение молодых педагогов, качество и содержание подготовки учителя, образовательная среда, организация методической работы, семья, СМИ, престиж профессии в обществе, гендер.

Внутренние факторы: профессиональный стаж, система ценностей, мотивы выбора педагогической профессии, профессионально значимые качества (наличие – отсутствие), самообразование, самооценка педагогами подготовленности к осуществлению педагогической деятельности (профессиональные затруднения).

Ведущими факторами, влияющими на процесс социально-профессиональной адаптации молодого педагога, определены следующие: престиж профессии учителя, материальное положение учителя, мотивация, образовательная среда, уровень психолого-педагогической и коммуникативной подготовки учителя. Анализ эмпирических данных позволил сделать вывод о том, что престиж профессии учителя в нашей стране напрямую связан с его материальным положением. Есть определенное противоречие между декларируемой заботой об учителе и реальным положением дел в образовании. Предельно низкий уровень заработной платы, низкий престиж профессии учителя в обществе является тем дезадаптирующим фактором, из-за которого многие молодые педагоги уходят из педагогической профессии.

В исследовании установлено отсутствие всеобщего разделения респондентами традиционных ценностей педагогического труда. Исходя из того, что ценности, связанные с профессиональным статусом молодых учителей, оказались менее значимыми, чем ценности, отражающие личное благополучие и самореализацию, можно заключить, что ценностная система молодых учителей характеризуется слабой направленностью на педагогическую деятельность и не способствует их социально-профессиональной адаптации.

Анализ научных исследований в области подготовки будущих учителей и результаты эмпирического исследования подтвердили тот факт, что большинство молодых учителей недостаточно подготовлены к реализации педагогической деятельности, а именно: не умеют применять теоретические знания на

практике, испытывают трудности в проектировочной, организаторской и коммуникативной деятельности, проблемы в организации внеурочной работы и сотрудничестве с семьей учащихся. Большинство молодых педагогов (65%) не удовлетворены своей психологической подготовкой и в первую очередь ее практической составляющей. Неэффективность современной психологической подготовки учителей кроется, на наш взгляд, в особенностях традиционной педагогической практики. В центре образовательного процесса и в средней, и в высшей школе стоит учебный предмет как особая проекция научного предмета. Предметно-центрированный процесс жестко детерминирован учебными планами, принятыми учебниками, схемой занятий, обеспечивающими относительно успешную трансляцию соответствующих знаний. Изменяющееся общество требует подготовки творчески мыслящего учителя, способного к эффективной рефлексии, к выработке стратегически верного направления в образовательной политике. Существует противоречие между социальными запросами общества, требующего подготовки учителя, способного ориентироваться и целесообразно действовать в нестандартной ситуации, и традиционной системой подготовки учителя к работе в современной школе. Исследование показало: лишь третья часть молодых учителей отметили, что их представления об учительском труде совпадают с практикой.

Что касается образовательной среды, то здесь нами отмечено неоднозначное ее влияние на социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов. С одной стороны, исходя из того, что большинство молодых педагогов (64,7%) отметили, что педагогические коллективы приняли их в свои ряды доброжелательно, нами сделано заключение о наличии позитивной адаптивной ситуации, стимулирующей и активизирующей прогрессивное развитие специалиста в учреждениях образования. С другой, установлено, что молодые педагоги испытывают значительные трудности при организации взаимодействия

с субъектами образовательной среды, особенно с представителями администрации и родителями учащихся, обусловленные как низкими коммуникативными способностями молодого специалиста, так и возрастными барьерами общения. В ходе исследования выявлено противоречие: уровень коммуникативной компетентности молодых учителей после окончания педагогического вуза не соответствует уровню сложности решаемых задач, а формирование у них коммуникативной компетентности в ходе приобретения педагогического образования не является приоритетным. В связи с этим молодому педагогу с началом профессиональной деятельности необходимо устранять дефицит не только профессиональных знаний и умений, но и коммуникативных навыков.

Таким образом, факторами, снижающими эффективность социально-профессиональной адаптации, являются: низкий уровень материального благосостояния, низкий престиж профессии учителя в обществе, низкий уровень профессиональной подготовки, недостаточная сформированность профессионально значимых качеств молодого учителя. В повышении качества адаптационного процесса молодых учителей играют роль несколько факторов: фактор мотивации, фактор профессиональных ценностей и профессионально-значимых качеств, фактор среды, уровень психолого-педагогической и коммуникативной подготовки учителя, самообразование. Сочетание факторов, влияющих на социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов, различно.

Анализ результатов эмпирического исследования подтвердил наличие корреляции между показателями успешной социальной адаптации учителя и его удовлетворенностью средой, активностью самопроявления и приобретения профессионального опыта. Кроме того, адаптивному поведению присуще успешное принятие решений, инициатива, определение собственного будущего.

На основе результатов исследования сконструированы две типологии молодых педагогов. В качестве основания первой типологии принято сочетание признаков: степень принятия норм профессиональной деятельности, наличие взаимодействия педагога и образовательной среды; ценности, связанные с профессиональным статусом молодых учителей и ценности, отражающие личное благополучие и самореализацию.

В результате выделены четыре типа: «активисты», «развивающиеся», «конформисты», «случайные минималисты». Ведущими среди выделенных здесь типов молодых педагогов можно признать типы «конформисты» и «развивающиеся». Результаты эмпирического исследования обращают внимание на то, что значительная часть молодых педагогов в процессе социально-профессиональной адаптации руководствуется стратегиями пассивного приспособления к профессии и требованиям образовательной среды, подчиняясь внешним требованиям (осознанно и неосознанно), не используется потенциал личности молодого педагога для преобразования этой среды, что снижает как эффективность социально-профессиональной адаптации молодого педагога, так и удовлетворенность от выполняемой деятельности. Молодые педагоги во всех адаптивных ситуациях руководствуются принципом минимизации социально-психологических, информационных, когнитивных затрат и усилий, пытаясь получить при этом максимально возможный приспособительный результат.

Основанием второй типологии стала степень реализации субъект-субъектного взаимодействия в деятельности молодых педагогов и уровень профессиональной компетентности. Исходя из этого мы выделили три типа стратегий: «учитель-начальник», «учитель-партнер», «неопределившийся».

Эта типология отражает взаимосвязь когнитивного и поведенческого аспектов социально-профессиональной адаптации, что также позволяет выявить склонность к более эффективной

адаптации. Ведущим в данной типологии молодых педагогов является тип «неопределившийся». В обеих типологиях выделилась группа респондентов, характеризующаяся «прохладным» отношением как к педагогической деятельности в целом, так и к работе в конкретном образовательном учреждении (проявлением чего является восприятие профессиональной роли, профессионального долга). Адаптивная стратегия представителей этого типа носит пассивный и вынужденный характер, что коррелирует с низким уровнем социально-профессиональной адаптации (и даже с дезадаптацией) и неудовлетворенностью как профессией, так и профессиональной деятельностью.

Влияние различных сочетаний внешних и внутренних факторов на процесс социально-профессиональной адаптации молодых педагогов вызывает адаптивные стратегии молодых педагогов, приводящие к различным уровням социально-профессиональной адаптации, что свидетельствует о неоднозначности и противоречивости изучаемого явления.

Мы полагаем, что в одной работе невозможно осветить все аспекты данной проблемы. Перспективными темами изучения могут стать:

- Выявление особенностей социально-профессиональной адаптации молодых педагогов разных типов школ.
- Исследование специфики социально-профессиональной адаптации молодых педагогов системы УНПО.
- Изучение роли профессиональной среды в социально-профессиональной адаптации молодых педагогов.
- Выявление новых факторов социально-профессиональной адаптации молодых педагогов в современных условиях.

Библиографический список

1. Абасов, З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии / З.А. Абасов // СоцИс. – 2006. – № 4. – С. 105–110.
2. Аберкромби, Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. Тернер; пер. с англ. С. Ерофеева. – М.: Экономика, 1999. – 413 с.
3. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. вузов / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 139 с.
4. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1986. – 334 с.
5. Аврамова, Е.М., Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания / Е.М. Аврамова, Ю.Б. Вернаховская // СоцИс. – 2006. – № 4. – С. 37–46.
6. Айзенберг, А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: учеб. пособие для вузов // А.Я. Айзенберг – М.: Высш. шк., 1986. – 128 с.
7. Алиева, И.К. Социально-психологические факторы адаптированности рабочего на производстве: прикладные проблемы социальной психологии / И.К. Алиева. – М., 1983. – С. 203–213.
8. Амосов, Н.М. Мышление и информация / Н.М. Амосов // Проблемы мышления в современной науке. – М.: Наука, 1964.
9. Американская социологическая мысль // под ред. В.И. Добренькова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 263 с.
10. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
11. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
12. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л., 1968. – 339 с.
13. Андропова, Е.В. Социальная адаптация молодежи к региональному рынку труда: социологический аспект: дис. ... канд. социол. наук / Е.В. Андропова. – 2003 // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru/>
14. Антонова, Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н.В. Антонова // Вопр. психол. – 1997. – № 6. – С. 23–29.
15. Анфалова, И.В. Особенности и противоречия социальной адаптации подростков девиантного поведения: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук / И.В. Анфалова. – Екатеринбург, 2007. – 179 с.

16. Анцыферова, Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. – 1980. – № 2. – С. 52–60.
17. Аргентова, Т.Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности / Т.Е. Аргентова // Психол. журн. – Т. 4. – 1984. – № 6. – С. 130–133.
18. Аржакаева, Т.А. Психологические трудности общения: опыт их исследования и преодоления у начинающих учителей / Т.А. Аржакаева // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 52–56.
19. Агеев, В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации / В.Г. Агеев // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности: сб. ст. – Иркутск: ИГПИ, 1986. – С. 3–17.
20. Асмаковец, Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя / Е.С. Асмаковец // Журнал прикладной психологии. – 2000. – № 3. – С. 18–23.
21. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М., 1990. – 367 с.
22. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980.
23. Ахмеров, Р.А. Биографические кризисы личности: дис. канд. психол. наук / Р.А. Ахмеров. – М., Институт психологии, 1994. – 210 с.
24. Ащепков, В.Т. Профессиональная адаптация преподавателя вуза / В.Т. Ащепков // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 67–72.
25. Бабуцидзе, М.О. Развитие рефлексивных умений учителя в процессе профадаптации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / М.О. Бабуцидзе. – Курган: КГПИ, 1998. – 22 с.
26. Беклемешев, В.П. Рынок труда: региональная парадигма социальной адаптации / В.П. Беклемешев. – Иркутск, 2002.
27. Бережнова, Л.Н., Полифункциональность сопровождения развития в педагогическом университете (антропоцентрический подход) / Л.Н. Бережнов, В.И. Богословский // Вестник МГУ, сер. 20. – Педагог. Образование. – 2/2003. – С. 26–66.
28. Бертаданфи, Л. Общая теория систем: критический обзор. Исследования по общей теории систем / Л. Бертаданфи. – М., 1969.
29. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
30. Блам, Ю.Ш. Адаптация жителей лесных поселков Сибири к новым условиям хозяйствования / Г.П. Гвоздева, Е.С. Гвоздева, Л.В. Машкина, О.В. Машкина // Социальная политика: реалии XXI века. Вып. 2. – М., 2004. – С. 225.

31. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
32. Большакова, З.М. Эвристико-алгоритмическая модель педагогической деятельности: монография / З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 223 с.
33. Борисова, Л.Г. Эффективность образования / Л.Г. Борисова, Л.Ф. Колесников, В.Н. Турченко. – М., 1991. – С. 191.
34. Бурдастых, Е.Н. Социально-профессиональная адаптация будущих учителей технологии: дис. ... канд. пед. наук/ Е.Н. Бурдастых. – Курск, 2006. – 224 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
35. Бурлаковская, Е.С. Социально-профессиональная адаптация специалистов с высшим гуманитарным образованием: дис. ... канд. социол. наук / Е.С. Бурлаковская. – СПб., 2005. – 206 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
36. Ванина, Т.В. Педагогические условия эффективной подготовки будущих педагогов к предупреждению трудностей педагогического общения. Теория и практика педагогики и психологии профессионального и высшего образования / Т.В. Ванина // Вестник ЧГАКИ. – Челябинск, 2004. – Вып. 15 (№ 4). – 153 с.
37. Вассерман, Л.И. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ / Л.И. Вассерман, М.А. Беребин. – СПб, 1997. – 52 с.
38. Вачков, И.В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя: дис. канд. психол. наук / И.В. Вачков. – М.: РГБ, 2002. – 180 с.
39. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер; пер. с нем; сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; предисл. П.П. Гайденко. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
40. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М., 1990. – С. 727.
41. Вершловский, С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя / С.Г. Вершиловский. – Л.: Знание, 1983. – 32 с.
42. Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
43. Виньков, Р.Р. Адаптация к трудовой деятельности / Р.Р. Виньков. – Саратов, 1992.
44. Виноградов, В.А. Информационная культура, как фактор повышения информационной деятельности / В.А. Виноградов. – Л.: Наука, 1990.

45. Воспитательная деятельность молодого учителя. Соц.-пед. аспекты: сб. научн. трудов / под ред. С.Г. Вершловского. – Л.; 1978.
46. Вульф, Б.З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление / Б.З. Вульф. – М.: Магистр, 1995.
47. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Проблема возраста. – М., 1984. – Т. 4
48. Выпускник на рынке труда: Социологический анализ проблем профессиональной адаптации и трудоустройства выпускников УНПО Челябинской области / авт. проекта В.В. Садырин; авт. колл.: Г.А. Герцог, Л.В. Котовская, Ю.Н. Круглов; ГУОиН Челяб. обл, ЧелИРПО. – Челябинск, 2004. – С. 16–17.
49. Вяткин, Б.А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя / Б.А. Вяткин, Т.М. Хрусталёва // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 32–36.
50. Галюк, А.Д. Жизненный успех в общественном мнении молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук / А.Д. Галюк. – Екатеринбург, 2004.
51. Гаргай, В.Б. США — персонологический подход к повышению квалификации учителей / В.Б. Гаргай // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 110–115.
52. Герцог, Г.А. Информационная культура современного педагога: дис. ... канд. философ. наук / Г.А. Герцог. – Екатеринбург, 1995. – 127 с.
53. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
54. Глас, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стенли / пер. с англ.; под общ. ред. Ю.П. Адлера. – М.: Прогресс, 1976. – 495с.
55. Голубенко, Г.М. Социальная адаптация учителей в последипломном образовании: дис. ... канд. пед. наук / Г.М. Голубенко. – СПб., 2006. – 140 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
56. Гордон, Л.А. Социальная адаптация в современных условиях / Л.А. Гордон // Социологические исследования. – 1994. – № 8–9. – С. 3–8.
57. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Издание официальное. – М., 2005.
58. Гуссерль, Э. Избранные работы: научное издание / Э. Гуссерль; сост. В.А. Куренной. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005.

59. Джеймс, У. Введение в философию / У. Джеймс, Б. Рассел; пер. с англ.; авт. послесл., примеч. А.Ф. Грязнова // Проблемы философии. – М.: Республика, 2000.
60. Дикарева, А.А. Социология труда / А.А. Дикарева, М.И. Мирская. – М.: Наука, 1989. – 198 с.
61. Дилтей, В. Описательная психология / В. Дилтей. – М., 1924.
62. Дичев, Т.Г. Проблема адаптации и здоровье человека / Т.Г. Дичев, К.Г. Тарасин // Методологические и социальные аспекты. – М., 1976. – С. 23.
63. Дмитриева, М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации / М.А. Дмитриева // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб., 1991. – С. 43–60.
64. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм. – М., 1991. – С. 254.
65. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
66. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
67. Замятина, С.А. Я устал! Проблема профессионального истощения учителя / С.А. Замятина // Современная школа. – 1999. – № 1–3. – С. 120–122.
68. Зборовский, Г.Е. Социология образования. в 2 ч. Ч.1: Социология допрофессионального образования: учеб. пособие / Г.Е. Зборовский. – Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. – 152 с.
69. Зборовский, Г.Е. Общая социология. Курс лекций. / Г.Е. Зборовский. – Екатеринбург, 1997. – 600 с.
70. Звонарёва, Н.А. Формирование и коррекция индивидуального стиля деятельности учителя (коммуникативный аспект) / Н.А. Звонарёва // Прикладная психология. – 2000. – № 1. – С. 40–51.
71. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с.
72. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.
73. Зюзько, М.В. Психологические консультации для начинающего учителя / М.В. Зюзько. – М.: Просвещение, 1995. – 208 с.

74. Зязюн, И.А. Социальная зрелость и педагогическое мастерство будущего учителя / И.А. Зязюн // Сов. педагогика. – 1991. – № 2. – С. 74–78.
75. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–66.
76. Калачева, Л.Л. Условия труда: методол. вопросы комплексного исследования / Л.Л. Калачева. – Новосибирск: Наука, 1978. – С. 47–48.
77. Кандыбович, Л.В. Психологическое сопровождение становления профессионального самосознания молодых педагогов / Л.В. Кандыбович // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 216–219.
78. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
79. Кан-Калик, В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалёв // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9–16.
80. Кашкадамов, В.П. Отчет о деятельности комиссии по изучению условий труда педагогов / В.П. Кашкадамов // Вопросы психофизиологии, рефлексологии и гигиены труда. – Казань, 1923.
81. Кларин, М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания / М.В. Кларин // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 34–39.
82. Клейберг, Ю.А. Социально-психологические аспекты девиантного поведения подростков: реальность и перспективы / Ю.А. Клейберг, Л.А. Кокорева, Р.В. Шмелев // Пробл. психол. и эргон. – 2002. – № 4. – С. 13–16.
83. Климов, Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Изд-во Москов. ун-та; Издательский центр «Академия», 2004. – 240 с.
84. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-н/Д.: Издательство «Феникс», 1996. – 512 с.
85. Клищевская, М.В. Сознательная смена профессии в контексте профессионального развития / М.В. Клищевская // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 65–73.
86. Коган, В.З. Теория информационного взаимодействия / В.З. Коган // Философско-социологические очерки. – Новосибирск, 1991.
87. Козырева, П.М. Некоторые тенденции адаптационных процессов в сфере труда / П.М. Козырева // СоцИс. – 2005. – № 9. – С. 37–48.
88. Комаров, В.С. Жизненные ценности учителей школ г. Ярославля / В.С. Комаров, В.Ю. Горшков // Интернет-ресурс: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm.url>.

89. Кондратьева, С.В. Социально-перцептивная регуляция педагогической деятельности и общения / С.В. Кондратьева // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 46–51.
90. Кондратьева, С.В. Учитель – ученик / С.В. Кондратьева. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
91. Кончанин, Т.Л. Структура процесса адаптации молодых специалистов / Т.Л. Кончанин // Актуальные проблемы науки. – Ростов-н/Д., 1970.
92. Конюхов, Н.И. Словарь-справочник по психологии / Н.И. Конюхов. – М., 1996. – С. 81.
93. Корель, Л.В. Социология адаптаций: этюды апологии / Л.В. Корель / Ин-т экон. и орг. пром. производства СО РАН. – Новосибирск, 1997. – 157 с.
94. Корель, Л.В. Социология адаптаций: Вопросы теории, методологии и методики / Л.В. Корель. – Новосибирск: Наука, 2005. – 422 с.
95. Корнеева, Л.Н. Профессиональная психология личности / Л.Н. Корнеева. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности; под ред. Г.С. Никифорова. – СПб, Издательство СПб ун-та, 1991. – 152 с.
96. Костюченкова, О.Е. Зависимость образа профессионального Я от изменения ценностных ориентаций педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.Е. Костюченкова. – Москва, 2004. – 26 с.
97. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Изд. Питер, 2000. – 992 с.: ил. – (Сер. Мастера психологии).
98. Кудрявцев, Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т.В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 78.
99. Кузьмина, Н.В. Акмеологический подход к повышению качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина // Известия РАО. – 2000. – № 1. – С. 19–32.
100. Кузнецов, П.С. К вопросу об определении адаптации человека / П.С. Кузнецов // Народы России: возрождение и развитие. – Саратов, 1991. – С. 17.
101. Культура современного урока / под ред. проф. Н.Е. Щурковой. – М.: Изд-во Российское педагогическое агентство, 1997. – 92 с.
102. Курдюмова, И.М. Профессиональное развитие педагогов: опыт московской школы / И.М. Курдюмова, Н.И. Калиниченко // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 62–66.
103. Кухарев, Н.В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. Опыт, критерии измерения, прогнозирование. В 3 ч. Ч. 2. Диагностика педагогического творчества / Н.В. Кухарев, В.С. Решетько. – Минск, 1996. – 96 с.

104. Кухарева, Т.А. Адаптация молодых специалистов-инженеров: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Т.А. Кухарева. – Л., 1980. – 26 с.
105. Ларионова, С.А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика / С.А. Ларионова. – Белгород: БГПУ, 2002. – 188 с.
106. Леви-Стросс, К. Первобытное мышление / К. Леви-Стросс; пер., вступ. ст. и примеч. А.Б. Островского. – М.: Республика, 1994.
107. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975.
108. Лизинский, В.М. Работа администрации школы с учителем (для директоров и заместителей директоров школ) / В.М. Лизинский. – М., 1996. – 79 с.
109. Лушников, И.Д. Профессиональная адаптация выпускников пединститута / И.Д. Лушников. – М.: Просвещение, 1991. – 185 с.
110. Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М., 1995. – 479 с.
111. Малиновский, Б. Научная теория культуры / Б. Малиновский; пер. с англ. И.В. Утехина; вступ. ст. А. Байбурина. – М.: ОГИ, 1999.
112. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
113. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
114. Мастеров, Б.М. Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе / Б.М. Мастеров. – Новосибирск, 1988. – С. 16.
115. Матвеева, А.И. Социальная адаптация молодых специалистов в системе образования современного российского общества: дис. ... канд. социол. наук / А.И. Матвеева. – Екатеринбург, 2005. – 184 с.
116. Мельникова, Н.Н. Стратегии социальной адаптации: дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Мельникова. – Ярославль, 2004. – С. 74.
117. Н.Н. Мельникова // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. – Челябинск: ЮурГУ, 1998. – Т. 1. – С. 31–49.
118. Меренков, А.В. Система детерминации человеческой деятельности / А.В. Меренков. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. горно-геолог. академии; Изд-во Банк культурной информации, 2003. – 228 с.
119. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую профессию: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
120. Милославова, И.А. Понятие и структура социальной адаптации: автореф. дис. ... канд. филос. наук / И.А. Милославова. – Л., 1974. – 24 с.

121. Миронова, М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя / М.Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 44–53.
122. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
123. Митина, Л.М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.М. Митина, О.В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3.
124. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.Г. Асмаковец. – М., 2001.
125. Митина, Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л.М. Митина. – М., 1999.
126. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
127. Молодой учитель в системе непрерывного образования: сб. научн. трудов / отв. ред. С.Г. Вершловский и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1986. – 97 с.
128. Монсон, П. Современная западная социология / П. Монсон. – СПб., 1982.
129. Мороз, А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педвуза: дис. ... докт. пед. наук / А.Г. Мороз. – Киев, 1983. – 430 с.
130. Мороз, А.Г. Адаптация молодого учителя в педагогическом коллективе // Проблемы совершенствования послевузовского образования молодых учителей в свете решений 27 съезда КПСС / А.Г. Мороз. – Гродно, 1988. – С. 153–155.
131. Мудрик, А.В. Коммуникативная культура учителя / А.В. Мудрик // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 42–45.
132. Мышление учителя (личностные механизмы и понятийный аппарат) / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
133. На пути к новой школе: Опыт перестройки народного образования в Эстонской ССР / Э.Р. Гречкина, Х.Й. Лийметс, В.К. Руус и др. – М.: Педагогика, 1988. – С. 133.
134. Назарова, О.В. Профессиональная адаптация начинающих учителей гимназии в условиях модернизации образования: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Назарова. – Ставрополь, 2003. – 176 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
135. Началджян, А.А. Социально-психологическая адаптация личности / А.А. Началджян. – Ереван, 1988. – 262 с.

136. Нестерова, О. Классный Ван Дамм / О. Нестерова. – Интернет-ресурс: <http://www.pravdasevera.ru/print/html.article/828>.
137. Никитина, Н.Н. Развитие ценностного сознания учителя / Н.Н. Никитина // Педагогика. – № 6. – 2000. – С. 65–70.
138. Об образовании. Федеральный закон от 10.07.1992 № 3266-1.
139. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Т. 4. Кн. 1. Теоретико-методологические основы проектирования образования взрослых / под ред. А.Е. Марона. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 216 с.
140. Овдей, С.В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.В. Овдей. – Л., 1978. – 18 с.
141. О высшем и вузовском профессиональном образовании. Федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ.
142. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1994. – 908 с.
143. О путях повышения эффективности труда учителя // под ред. А.К. Марковой. – М., 1987. – 104 с.
144. Орлов, А.А. Стандарты высшего педагогического образования: пути совершенствования / А.А. Орлов // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 48–51.
145. Орлов, А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус / А.А. Орлов // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 60–68.
146. Панова, В.Г. Советская энциклопедия / В.Г. Панова. – М, 1983. – С. 12.
147. Парсонс, Т.О. О структуре социального действия: сб.: пер. / Т.О. Парсонс; под общ. ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белановского. – М.: Академ. проект, 2000. – 463 с.
148. Пережогина, А.А. Профессионально-педагогическая адаптация начинающего преподавателя вуза: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Пережогина. – Курган. – 2000, 165 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
149. Петровский, А.В. Социальная психология: учеб. пособие для педагог. ун-тов / А.В. Петровский; под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 222 с.
150. Петровская, Л.А. О природе компетентности в общении // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 31–35.
151. Петрушенко, Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения: о влиянии философии на формирование теории систем / Л.А. Петрушенко. – М., 1975. – С. 21.

152. Поварницына, Л.А. Проблемы преодоления трудностей общения у будущих учителей / Л.А. Поварницына // Психологические вопросы формирования личности будущего учителя. – М.: МГПИ, 1986. – С. 97–106.
153. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / К.Н. Поливанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184 с.
154. Полякова, Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т.С. Полякова. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
155. Положение о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений (Приказ МО РФ от 26.06.2000г. № 1908).
156. Пономаренко, Т.И. Активность в структуре личностно-профессиональных качеств учителя: сб. науч. трудов. Ч. 2. / Т.И. Пономаренко. – Новосибирск, 2000. – С. 123–125.
157. Основные мероприятия и параметры приоритетного национального проекта «Образование» // Вестник образования России. – № 6. – 2006. – С. 4–6.
158. Почечихина, В.Н. Особенности взаимодействия основных субъектов образовательного процесса в школе: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук. / В.Н. Почечихина. – Екатеринбург, 2004. – 18 с.
159. Прохоров, А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А.О. Прохоров // Вопр. психол. – 1991. – № 5. – С. 156–162.
160. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект / под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.
161. Профессионализм и социальное самочувствие педагогических работников Свердловской области: Информационно-аналитический отчет по материалам конкретно-социологического исследования. Департамент образования; кафедра социологии УрГПУ. – Екатеринбург, 1994. – 104 с.
162. Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях: сб. науч. тр. / ред. кол.: Г.С. Сухобская (отв. ред.) и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – 86 с.
163. Профессиональное самоопределение молодежи // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672 с., ил. Т. 2 – М–Я – 1999. – С. 213.

164. Профессия — учитель: беседы с молодыми учителями / под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, С.Г. Вершловского. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
165. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1991. – 152 с.
166. Психологическая поддержка начинающих педагогов на этапе адаптации к профессиональной деятельности: метод. пособие / авт.-сост. Е.Г. Черникова, МОиН Челяб. обл. Челяб. ИРПО. – Челябинск, 2006. – 54 с.
167. Психология: учебник / под ред. А.А. Крылова. – М., 1998. – 584 с.
168. Рабочая книга социолога / под общ. ред. и с предисл. Г.В. Осипова. Изд. 3-е. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 480 с.
169. Разумовский, О.С. Закономерности оптимизации в науке и практике / О.С. Разумовский. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1990.
170. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб., 1999. – 416 с.: (Сер. «Мастера психологии»).
171. Рейнуотер, Дж. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом: пер. с англ.; общ. ред. и послесл. Ф.Е. Василюка / Дж. Рейнуотер. – М.: Прогресс, 1992. – 240 с.
172. Редлих, С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя: дис. ... докт. пед. наук. – М., 1999. – 360 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
173. Росс, Л. Человек и ситуация / Л. Росс, Р. Нисбетт. // Уроки социальной психологии. – М., 2000.
174. Рубина, Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л.Я. Рубина // СоцИс. – 1996. – № 6. – С. 73.
175. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя / М.М. Рубинштейн. – М., 1927. – С. 145.
176. Руденский, Е.В. Кризис психологических механизмов адаптации личности и проблемы педагогического общения / Е.В. Руденский // Мир психологии. – 1998. – № 3. – С. 189–196.
177. Руденский, Е.В. Социально-психологические деформации личности учителя / Е.В. Руденский // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 169–174.
178. Русалинова, А.А. Руководство профессиональным становлением молодых учителей: сб. науч. трудов / под ред. С.Г. Вершловского. – М.: АПН СССР, 1999. – 80 с.
179. Рюмшина, Л.И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов / Л.И. Рюмшина // Вопр. психол. – 2000. – № 1. – С. 142–149.

180. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под. ред. В.А. Ядова; АН СССР, ин-т социально-экономических проблем. – М.: Наука, 1979. – 264 с.
181. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: «Экмос», 1999. – 351 с.
182. Свиридов, Н.А. Философские проблемы теории адаптации / Под ред. Г.И. Царегородцева. – М.: Наука, 1975. – 277 с.
183. Свиридов, Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе: дис. ... канд. филос. наук / Н.А. Свиридов. – М., 1974. – 247 с.
184. Садмен, С. Как правильно задавать вопросы: введение в проектирование массовых исследований / С. Садмен, Н. Брэдберн / пер. с англ. А.А. Винницкой; науч. ред. пер. Д.М. Рогозин. – М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2002. – 382 с.
185. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье; пер. с англ.; под общ. ред. Е.М. Крепса. – М.: Прогресс, 1982. – 124 с. (Общественные науки за рубежом. Философия).
186. Семёнов, И.Н. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых / И.Н. Семёнов, Ю.А. Репецкий / Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 32–38.
187. Середа, Т.В. Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса: дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Середа. – Л., 1987. – 280 с.
188. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
189. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб., 1996. – 352 с.
190. Скубий, М.И. Проблемы адаптации молодых сельских учителей: автореф. дис. ... канд. филос. наук / М.И. Скубий. – Новосибирск, 1975. – 20 с.
191. Слостенин, В.А. Формирование социально активной личности учителя / В.А. Слостенин. – М., 1982. – С. 3–14.
192. Слободчиков, В.И. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 41.
193. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1997. – 800 с.
194. Словарь иностранных слов / под ред. И.В. Лехина и проф. Ф.Н. Петрова. – М.: ЮНВЕС. – 1996. – 832 с.
195. Сметанин, Е.С. Адаптация населения к современной экономической ситуации / Е.С. Сметанин // Социс. – 1995. – № 4. – С. 82–87.

196. Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В.И. Смирнов. – М., 1999. – С. 170.
197. Современная американская социология / под ред. В.И. Добренькова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 296 с.
198. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин; общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонова. – М.: Политиздат, 1992. – 542 с. (Мыслители XX века).
199. Социально-экономические проблемы труда на промышленном предприятии / под ред. Е.Г. Антосенкова, Л.А. Шишкиной. – Новосибирск. – 1979. – С. 251.
200. Социологическая литература: Библиографический указатель. 1990–2003 гг. / сост.: В.А. Озобкин (руковод.), Н.И. Вьюнов, В.И. Галочкин, Е.В. Гараджа, Л.В. Лесная, В.С. Романов, Е.А. Свердликowa. – М.: Альфа-М, 2003. – 240 с.
201. Социологические проблемы образования взрослых / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб: ИОВ РАО, 2000. – 224 с.
202. Социологический словарь / Николас Аберкромби, Стивен Хилл, Боайан С. Тернер; пер. с англ. / под ред. С.А. Ерофеева; рецензия проф. В.А. Ядова. – М.: ОАО Изд-во «Экономика», 1999. – 428 с.
203. Социология: Энциклопедия. – Минск, 2003.
204. Спенсер, Г. Основания социологии / Г. Спенсер. – СПб., 2001.
205. Становление // Современный философский словарь; под общей ред. проф. В.Е. Кемерова, 3-е изд., испр. и доп. – М.; Академический Проект, 2004. – 864 с.
206. Стефаненко, Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 320 с.
207. Сущность, формы и факторы социальной адаптации / под ред. В.Э. Тамарина. – Барнаул, 1977.
208. Тамарин, В.Э. О некоторых характеристиках установки на социальную адаптацию./ В.Э. Тамарин, Е.И. Кирпичникова. – М., 1993. – С. 151–152.
209. Токарева, Г.Ф. Оптимизация управления социально-профессиональной адаптацией студентов в техническом вузе: дис. ... канд. социол. наук / Г.Ф.Токарева. – Уфа, 2005. – 157 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
210. Томаров, А.В. Профессионально-трудовая адаптация работающих студентов вузов в современных рыночных условиях: дис. ... канд. социол. наук / А.В. Томаров. – Уфа, 2006. – 143 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.

211. Торндайк, Э. Бихевиоризм / Э. Торндайк, Д.Б. Уотсон: пер. с англ.; предисл., коммент. А.А. Карелина; худож. Ю.Д. Федичкин. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 701 с. (Классики зарубежной психологии).
212. Томас, Г. Древний человек / Г. Томас; пер. с фр. А. Мединской. – М.: Астрель: АСТ, 2002.
213. Тугаринов, В.П. Личность и общество / В.П. Тугаринов. – М.: Мысль, 1965. – 184 с.
214. Урсул, А.Д. Отражение и информация / А.Д. Урсул. – М.: Мысль, 1973. – 231 с.
215. Утуков, А.А. Адаптация молодого учителя к сельским условиям жизни / А.А. Утуков // СоцИс. – 1980. – № 2. – С. 115–118.
216. Черникова, Е.Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей / Е.Г. Черникова // Вестник Челяб. гос. ун-та. – Вып. № 5. – 2008. – С. 182–190.
217. Черникова, Е.Г. Профессиональная поддержка учителя на этапе освоения педагогической деятельности / Е.Г. Черникова // Психологическое сопровождение личностно-ориентированной модели в образовании: матер. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2002. – С. 109–111.
218. Шабанова, М.А. Ценность и цена свободы в процессе социальной адаптации / М.А. Шабанова // Социс. – 1993. – № 4. – С. 88–97.
219. Шамионов, Р.М. Самоактуализация учителей и удовлетворенность жизнедеятельностью и собой / Р.М. Шамионов // Мир психологии. – 2002. – № 2 (30) – С. 145.
220. Шафранова, А.С. Из опыта изучения труда работников просвещения / А.С. Шафранова. – М., 1925.
221. Шустова, Н.Е. Социальная адаптация личности / Н.Е. Шустова. – Саратов, 1999.
222. Философские проблемы теории адаптации / под ред. Г.И. Царгородцева. – М.: Мысль, 1975. – 277 с.
223. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 12.
224. Хамидулина, М.А. Профессиональная адаптация молодых учителей в современных социально-экономических условиях: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Хамидулина. – Кемерово, 2000. – 167 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
225. Ходаков, Л.Н. Проблемы профессиональной адаптации молодого учителя. Кн.: Воспитательная деятельность молодого учителя / Л.Н. Ходаков. – М., 1978. – С. 72–89.

226. Цыдря, Ф.Н. Социальная информация: филос. очерк / Ф.Н. Цыдря. – Кишинев. гос. ун-т им. В.И. Ленина, 1978. – 144с.
227. Чембеленге, К.У. Процессы адаптации и реадaptации в структуре профессионализма личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / К.У. Чембеленге. – Ярославль, 1996. – 30 с.
228. Шабанова, М.А. Ценность и цена свободы в процессе социальной адаптации / М.А. Шабанова / Социс. – 1995. – № 4. – С. 88–97.
229. Шамионов, Р.М. Самоактуализация учителей и удовлетворенность жизнедеятельностью и собой / Р.М. Шамионов // Мир психологии. – 2002. – №2 (30) – С. 143–148.
230. Шевеленкова, Т.Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире / Психология личности в условиях социальных изменений: сб. ст. / ред. К.А. Абульханова-Славская, М.И. Воловикова/ – М.: ИПАН, 1993. – С. 21–35.
231. Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер; пер. с нем. А.В. Денежкина и др. – М: Гнозис, 1994.
232. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998 – 538 с.
233. Шиян, О.А. Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры / О.А. Шиян // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 104–108.
234. Шпак, Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направления, механизмы реализации: дис. ... докт. социол. наук / Л.Л. Шпак. – Кемерово, 1992.
235. Штомпка, П. Социология социальных изменений / П. Штомпка; под ред. В.А. Ядова; Ин-т «Открытое о-во». – М.: Аспект-пресс, 1996. – 414 с.
236. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.
237. Шубкин, В.Н. Молодежь вступает в жизнь / В.Н. Шубкин // Вопросы философии. – 1965. – № 5.
238. Шубкин, В.Н. Некоторые вопросы адаптации молодежи к труду / В.Н. Шубкин // Социальные исследования. Вып. 1. – М., 1965.
239. Шюц, А. Смысловая структура повседневного мира: Очерки по феноменологической социологии / А. Шюц; пер. с англ. А.Я. Алхасова, Н.А. Мазлумяновой; Фонд «Обществ. мнение». – М.: Ин-т Фонда «Обществ. мнение», 2003. – 342 с.
240. Экстремизм в среде молодежи: анализ и вопросы профилактики / М.В. Алфимова, В.А. Гушин, Р.А. Зобов, Т.А. Петрушенко и др.; Администрация С.-Петербурга; ком. по молодеж. политике; науч.-исслед. ин-т комплекс. соц. исслед. С.-Петербур. гос. ун-та; под ред. А.А. Козлова. – СПб.: ХИМИЗДАТ, 2003.

241. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 344 с.
242. Яценко, Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С. Яценко. – Киев, 1987. – 106 с.
243. Encyclopedia of Psychology / H.J. Eysenck, W. Arnold and R. Meili (eds). – N.Y., 1972. – P. 25.
244. Philips, L. Human Adaptation and his Failures / L. Philips. – N.Y. 1968. – P. 56.
245. Merton, R.K. The Role-set: Problems in Sociological Theory / R.K. Merton // British Journal of Sociology, 1957. – # 8.

Научное издание

Елена Геннадьевна ЧЕРНИКОВА

СОСТОЯНИЕ И ПРОТИВОРЕЧИЯ
СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Монография

Редактор Л.Г. Шibaкова

Издательство ЧГПУ
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69

ISBN 978-5-85715-828-8

Подписано в печать 20.06 2010.
Тираж 500 экз. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Объем 8,5 уч.-изд. л.
Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69