

Осин Алексей Константинович

канд. пед. наук, профессор Российской академии
естественных наук (РАЕН), доцент

Ермакова Анастасия Сергеевна

магистрант

Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский
государственный университет»

г. Шуя, Ивановская область

**ТРУДНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ПРИ АДАПТАЦИИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНДИКАТОР
ДЕФИЦИТА СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема управления адаптацией молодых педагогов через призму социального капитала образовательной организации. Обосновывается, что контекстные профессиональные затруднения молодых специалистов могут выступать эмпирическими маркерами дефицита компонентов социального капитала школы: доверия, плотности профессиональных связей, доступа к информационным каналам и нормам взаимопомощи. Описываются диагностические процедуры и управленческие решения, направленные на развитие профессиональных сетей и доверия в педагогическом коллективе как ресурса успешной адаптации молодых специалистов.*

***Ключевые слова:** адаптация, молодой педагог, управление адаптацией, социальный капитал образовательной организации, контекстные профессиональные затруднения.*

Современная система общего образования Российской Федерации переживает период кадровой трансформации, обусловленной несколькими разнонаправленными процессами. С одной стороны, значительная часть педагогических работников, представляющих поколение «старой закалки», достигает пенсионного возраста и завершает профессиональную деятельность. С другой сто-

роны, в школы активно приходят молодые специалисты – выпускники педагогических вузов и колледжей. Однако, как свидетельствуют данные кадрового мониторинга, до 40–50% молодых педагогов покидают профессию в течение первых трех лет работы. Этот разрыв между вхождением в профессию и закреплением в ней представляет собой одну из наиболее острых проблем кадровой политики в сфере образования.

В научной литературе сложились два основных подхода к объяснению причин низкой закрепляемости молодых педагогов. Первый подход фокусируется на дефицитах человеческого капитала самого молодого специалиста: недостаточный уровень профессиональных компетенций, несформированность практических навыков, низкая мотивация, эмоциональная неготовность к реальным условиям труда. Второй подход акцентирует внимание на недостатках системы управления адаптацией: отсутствие эффективного наставничества, перегруженность молодого педагога, низкая заработная плата, неблагоприятный психологический климат в коллективе. Оба подхода, при всей их эвристической ценности, имеют существенный недостаток: они рассматривают процесс адаптации как линейную зависимость, где проблема локализована либо в самом молодом педагоге, либо в формальных условиях его труда.

В последние годы в научный оборот все активнее вводится понятие социального капитала образовательной организации, которое позволяет преодолеть дихотомию «индивид – среда» и рассматривать адаптацию как процесс включения молодого специалиста в профессиональные сети, основанные на доверии, взаимопомощи и общих нормах. В работах К.М. Ушакова, Г.М. Ахметзяновой, эмпирически подтверждено, что коллективная эффективность педагогов, обусловленная плотностью профессиональных (симмелианских) связей, является одним из самых значимых факторов качества школьного образования [1].

Однако в существующих работах остается недостаточно исследованным вопрос о том, как дефицит социального капитала образовательной организации проявляется в повседневной профессиональной деятельности молодого педагога. Каковы эмпирические признаки того, что молодой специалист сталкивается

не с недостатком собственных знаний и умений, а с отсутствием доступа к профессиональным сетям, с недоверием со стороны коллег, с неспособностью получить своевременную обратную связь? Ответ на этот вопрос требует обращения к конструкту «контекстные профессиональные затруднения», введенному в научный оборот Л.Н. Горбуновой [4].

Цель настоящей статьи – обосновать возможность использования контекстных профессиональных затруднений молодых педагогов в качестве маркеров дефицита социального капитала образовательной организации и предложить диагностический инструментарий для выявления такого дефицита.

Понятие социального капитала образовательной организации. Социальный капитал, в трактовке Ф. Фукуямы, представляет собой «определенный потенциал общества или его части, возникающий как результат наличия доверия между его членами» [9]. Применительно к образовательной организации Г.М. Ахметзянова определяет социальный капитал как «способность педагогов к самоорганизации на основе взаимоуважения и доверия для совместных действий по решению педагогических задач в целях достижения оптимального качества образования» [1].

В структуре социального капитала образовательной организации исследователи выделяют несколько компонентов. К.М. Ушаков акцентирует внимание на плотности симметричных связей – профессиональных (в отличие от личных) отношений между педагогами, которые проявляются в обмене опытом, совместном решении профессиональных проблем и взаимном обучении [7]. И.М. Мачеринскене, Р.В. Минкуте-Генриксон и Ж.Й. Симанавичене предлагают различать структурный социальный капитал (связанный с социальными ролями, процедурами и сетями) и когнитивный социальный капитал (проявляющийся в разделяемых нормах, ценностях и убеждениях) [5]. Г.М. Ахметзянова, опираясь на данные диагностики, фиксирует такие показатели, как плотность взаимных связей, плотность симметричных связей и удовлетворенность работой [1].

Важным свойством социального капитала, как отмечают И.И. Зедгенизова и А.Е. Прокопишина, является его «высокая степень зависимости от общественного контекста и привязка к определенным социальным сетям», в отличие от человеческого капитала, который «может передаваться между различными организациями или отраслями» [4]. Это означает, что молодой педагог, приходя в новую школу, сохраняет свой человеческий капитал (образование, компетенции), но его социальный капитал должен быть выстроен заново.

Таким образом, дефицит социального капитала образовательной организации имеет не только индивидуальные последствия для молодого педагога, но и системные – для качества образования в целом.

Типология контекстных профессиональных затруднений педагога. В диссертационном исследовании Л.Н. Горбуновой введено и обосновано понятие «контекстные профессиональные затруднения педагога». Автор выделяет три типа таких затруднений [2].

Деонтологические затруднения связаны с ценностно-смысловой сферой педагога, его представлениями о профессиональных нормах и обязанностях. Они проявляются в неспособности определить приоритеты профессиональной деятельности, в конфликте между личными и профессиональными ценностями, в неуверенности в правильности собственных педагогических действий с точки зрения профессиональной этики.

Праксеологические затруднения связаны с технологиями и способами осуществления педагогической деятельности. Они проявляются в недостаточном владении методиками преподавания, в неспособности подобрать адекватные педагогической ситуации средства и методы, в трудностях проектирования и организации учебного процесса.

Интеракционные затруднения связаны с коммуникацией и взаимодействием с другими участниками образовательного процесса – коллегами, администрацией, обучающимися, родителями. Они проявляются в неспособности выстроить конструктивный диалог, в конфликтности или, напротив, в избегании

профессиональных контактов, в трудностях получения и предоставления обратной связи.

Как отмечает Л.Н. Горбунова, эти затруднения «сигнализируют о динамике личностно-профессионального развития, уточняют его траекторию и способствуют определению уровня личностно-профессионального развития педагога» [2]. В своем развитии педагог проходит путь от «субъекта функционирующего» (освоение нормативно одобряемых способов деятельности) через «субъекта действующего» (выработка индивидуального способа деятельности) к «субъекту преобразующему» (преобразование деятельности в сотворчестве). Каждому этапу соответствуют свои доминирующие типы затруднений.

Дифференциация источников затруднений: человеческий и социальный капитал. Ключевая проблема, требующая разрешения в процессе управления адаптацией молодого педагога, состоит в определении природы его профессиональных затруднений. Вызваны ли они дефицитом индивидуальных компетенций (человеческого капитала) или дефицитом включенности в профессиональные сети, доверия и поддержки (социального капитала)?

Ответ на этот вопрос имеет принципиальное управленческое значение. В первом случае необходимы меры по «доучиванию» молодого специалиста: курсы повышения квалификации, методическая поддержка, тренинги профессиональных навыков. Во втором случае требуются меры по развитию социального капитала организации: создание профессиональных диад и триад, формирование норм взаимопомощи, развитие доверия между членами педагогического коллектива.

Как показывают исследования Г.М. Ахметзяновой, именно молодые педагоги с высокой вероятностью попадают в категорию «изолятов» – специалистов, не имеющих устойчивых профессиональных связей в коллективе [1]. При этом, в отличие от опытных педагогов, которые могут компенсировать дефицит социального капитала за счет сформированных ранее профессиональных компетенций, молодой педагог находится в ситуации двойного дефицита: недоста-

точность человеческого капитала накладывается на недостаточность социального капитала.

В.Д. Пак, анализируя содержание понятия «команда», подчеркивает, что ключевое отличие команды от рабочей группы состоит в «характере взаимодействия, которое основано на взаимной зависимости членов команды друг от друга» [6]. В рабочей группе «акцент все равно делается не на общей цели, а на индивидуальных» результатах. Экстраполируя это различие на ситуацию молодого педагога, можно утверждать, что в коллективе, функционирующем как «рабочая группа», молодой специалист предоставлен сам себе, его успех зависит только от его индивидуальных усилий, что порождает праксеологические и интеракционные затруднения. В коллективе же, функционирующем как «команда», результаты каждого члена зависят от других, что создает естественные механизмы поддержки молодого педагога.

Н.Р. Сабанина вводит важное понятие «взаимосодействия», которое принципиально отличается от нейтрального «взаимодействия». Взаимосодействие – это «ценностно детерминированная совместная деятельность, направленная на достижение блага», тогда как взаимодействие не предполагает ценностной определенности результата [7]. Профессиональные затруднения молодого педагога могут быть поняты как проявление дефицита именно «взаимосодействия» в коллективе. Если взаимодействие с коллегами носит формальный характер, а не ценностно-осмысленный, то социальный капитал не формируется, и затруднения молодого педагога не преодолеваются.

Типология затруднений молодого педагога в контексте дефицита социального капитала. На основе синтеза типологии контекстных затруднений Л.Н. Горбуновой и компонентов социального капитала, выделенных в работах К.М. Ушакова, Г.М. Ахметзяновой и И.М. Мачеринскене с соавторами, предлагается следующая модель соотнесения типов затруднений молодого педагога с дефицитами конкретных компонентов социального капитала образовательной организации.

Деонтологические затруднения молодого педагога могут быть маркером дефицита когнитивного компонента социального капитала. Если в педагогическом коллективе отсутствуют разделяемые нормы профессионального поведения, если ценности взаимопомощи и открытости не инкорпорированы в корпоративную культуру, молодой педагог оказывается в ситуации ценностной неопределенности. Он не понимает, какие профессиональные действия одобряются, а какие – нет, к кому можно обратиться за помощью, а с кем лучше не делиться проблемами. Как отмечает Ф. Фукуяма, доверие возникает только тогда, когда «члены общества разделяют общие нормы и ожидают честного поведения друг от друга» [9]. Отсутствие таких норм порождает деонтологические затруднения.

Праксеологические затруднения молодого педагога могут быть маркером дефицита структурного компонента социального капитала, в частности – низкой плотности профессиональных (симмелианских) связей. Если в школе не организованы регулярные профессиональные контакты между педагогами (взаимопосещение уроков, совместное проектирование занятий, обсуждение методических проблем), то молодой педагог лишается каналов получения практического знания. Как показывают данные Г.М. Ахметзяновой, в школах с низкой плотностью симмелианских связей молодые педагоги чаще сообщают о трудностях в освоении методик преподавания и нехватке практических примеров [1]. При этом, как подчеркивают К.И. Грасмик и Н.С. Ющишина, «наличие финансовых ресурсов не может заменить отсутствие контактов» [3] – аналогично, формальные курсы повышения квалификации не могут компенсировать отсутствие доступа к повседневному профессиональному общению с коллегами.

Интеракционные затруднения молодого педагога могут быть маркером дефицита доверия как базового элемента социального капитала. Если молодой педагог не может обратиться за помощью к коллегам, боится «потерять лицо», задавая вопросы, избегает профессиональных обсуждений – это указывает на низкий уровень доверия в коллективе. И.М. Мачеринскене с соавторами отмечают, что «социальный капитал предполагает осознание субъектом того, что он

пользуется социальными связями как ресурсом» [5]. Если молодой педагог не осознает профессиональные связи как ресурс (или не имеет доступа к такому ресурсу), это проявляется в интеракционных затруднениях. Г.М. Ахметзянова фиксирует, что в школах с развитым социальным капиталом «стиль общения с учащимися становится более доверительным, что автоматически влечёт снижение агрессии» [1]; аналогично, доверие в отношениях с коллегами снижает тревожность молодого педагога и его интеракционные затруднения.

Диагностический инструментарий. На основе предложенной модели может быть разработан диагностический инструментарий, позволяющий дифференцировать природу профессиональных затруднений молодого педагога. Такой инструментарий включает три группы диагностических процедур.

Первая группа – самооценочные методики, в которых молодому педагогу предлагается рефлексировать характер своих затруднений. Вопросы могут быть сформулированы следующим образом: «Я точно знаю, какие профессиональные ценности разделяют мои коллеги»; «Я знаю, к кому из коллег могу обратиться за помощью в решении методической проблемы»; «Я могу открыто обсудить с коллегами свои профессиональные ошибки, не опасаясь осуждения».

Вторая группа – социометрические методики, позволяющие объективно оценить плотность профессиональных связей молодого педагога. Как показывает опыт Г.М. Ахметзяновой, использование методики К.М. Ушакова на цифровой платформе «Директория» позволяет визуализировать структуру профессиональных связей и выявить «изолятов» [1].

Третья группа – методы внешней экспертизы, включающие наблюдение за профессиональным поведением молодого педагога и анализ продуктов его деятельности (планов уроков, методических разработок, самоанализов).

Управленческие решения по развитию социального капитала. В зависимости от выявленного типа дефицита социального капитала могут быть предложены различные управленческие решения.

При выявлении дефицита когнитивного компонента социального капитала (проявляющегося в деонтологических затруднениях) необходима работа по

формированию разделяемых профессиональных норм. Это может включать: разработку и публичное обсуждение кодекса профессиональной этики педагога; проведение методических сессий, посвященных профессиональным ценностям; создание практик публичного признания профессиональных достижений, соответствующих разделяемым нормам.

При выявлении дефицита структурного компонента социального капитала (проявляющегося в праксеологических затруднениях) необходима работа по созданию и поддержанию профессиональных сетей. К.М. Ушаков и Г.М. Ахметзянова описывают кураторскую методику, предполагающую создание профессиональных диад из равных по статусу педагогов, взаимопосещение уроков и обсуждение по правилу «три к одному» (три положительных наблюдения и одно рекомендательное) [1]. Важно, как отмечает А.В. Хохлов, чтобы обучение командной работе было «ориентировано не на абстрактные задачи, а на те проекты, которые реализуются в конкретной образовательной организации» [10]

При выявлении дефицита доверия (проявляющегося в интеракционных затруднениях) необходима работа по созданию психологически безопасной среды. Это может включать: тренинги коммуникативной компетентности; создание практик «безопасного обсуждения» профессиональных проблем; развитие института наставничества, где наставник выступает не в роли контролера, а в роли поддерживающего партнера.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы.

Контекстные профессиональные затруднения молодого педагога (деонтологические, праксеологические, интеракционные) могут выступать эмпирическими маркерами дефицита различных компонентов социального капитала образовательной организации: когнитивного (разделяемые нормы и ценности), структурного (плотность профессиональных связей) и доверия как базового элемента социального капитала.

Дифференциация природы профессиональных затруднений молодого педагога (вызваны ли они дефицитом человеческого капитала или дефицитом со-

циального капитала) имеет принципиальное значение для выбора адекватных управленческих решений. В первом случае необходимы меры по развитию индивидуальных компетенций молодого специалиста; во втором – меры по развитию профессиональных сетей, доверия и норм взаимопомощи в педагогическом коллективе.

Предложенная типология соотнесения затруднений и дефицитов социального капитала может быть положена в основу диагностического инструментария, позволяющего руководителю образовательной организации выявлять «узкие места» в системе профессиональных связей и адресно корректировать управленческие воздействия.

Перспективным направлением дальнейших исследований является эмпирическая верификация предложенной модели на выборке молодых педагогов, а также разработка и апробация программ развития социального капитала образовательной организации, ориентированных на снижение профессиональных затруднений молодых специалистов.

Список литературы

1. Ахметзянова Г.М. Управление профессиональным развитием педагогического коллектива школы / Г.М. Ахметзянова // Народное образование. – 2020. – №2 (1479). – С. 19–25.
2. Горбунова Л.Н. Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров как ресурс развития образования: вопросы теории и практики: монография /Л.Н. Горбунова. – М.: АПК и ППРО, 2008. – 306 с.
3. Мачеринскене И.М. Социальный капитал организации: методология исследования / И.М. Мачеринскене, Р.В. Минкуте-Генриксон, Ж.Й. Симанавичене // Научные исследования. – 2014. – №3. – С. 27–32.
4. Ушаков К.М. Реальная профессиональная структура организации / К.М. Ушаков // Директор школы. – 2017. – №10 (223). – С. 20–25. EDN YQXNVC

5. Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и путь к процветанию / Ф. Фукуяма. – М.: АСТ, 2004. – 730 с.

6. Хохлов А.В. Педагогические условия реализации модели развития у руководителей общеобразовательных организаций культуры командной работы / А.В. Хохлов // Научно-теоретический журнал. – 2019. – Вып. 3 (40). – С. 25–29.