

DOI: 10.25629/НС.2026.08.13

УДК: 378

ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

Голубь Оксана Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Волгоградский государственный университет

Калинина Юлия Юрьевна, Волгоградский государственный университет,
yuliyayurevna.kalinina@mail.ru

Тимофеева Татьяна Сергеевна, кандидат психологических наук, Волгоградский государственный университет

ТРУДНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВХОЖДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА НА РАННЕМ ЭТАПЕ КАРЬЕРЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация

Начало преподавательской деятельности в вузе сопровождается необходимостью одновременного освоения методических, организационных, коммуникативных и ролевых требований академической среды. Особенно значимым этот период становится для преподавателей, находящихся на раннем этапе профессионального вхождения, когда ещё не сформированы устойчивые способы педагогического поведения, профессиональной саморегуляции и включённости в коллектив. Цель статьи состоит в описании субъективно переживаемых трудностей профессионального вхождения преподавателей вуза на раннем этапе карьеры и в предварительном анализе связи ряда внутренних и внешних ресурсов с субъективной оценкой адаптации. Исследование имеет пилотный разведочный характер. В нём приняли участие 30 преподавателей Волгоградского государственного университета в возрасте до 39 лет со стажем преподавательской работы до 5 лет. В качестве инструмента использовалась авторская анкета из 26 закрытых вопросов, предназначенная для первичной фиксации социально-демографических характеристик, субъективной адаптации, субъективной профессиональной уверенности и отдельных параметров ресурсной поддержки. Для обработки данных применялись описательная статистика, коэффициент ранговой корреляции Спирмена и U-критерий Манна–Уитни. Установлено, что все участники отмечали наличие тех или иных профессиональных трудностей, а наиболее частыми были методические затруднения. Обнаружена тесная положительная связь между интегральным показателем субъективной самооффективности и субъективной оценкой успешности адаптации ($\rho = 0,993$; $p < 0,001$), которая в силу смысловой близости и общего самооценочного способа измерения переменных интерпретируется с осторожностью. Участники с более высокими значениями интегрального показателя самооффективности оценивали свою адаптацию значимо выше, чем респонденты с более низкими значениями ($U = 0,0$; $p < 0,001$; $r = 0,86$). Наличие наставника также было ассоциировано с более высокой субъективной оценкой адаптации ($U = 18,0$; $p < 0,001$; $r = 0,70$). Полученные результаты не позволяют делать причинные выводы, однако указывают на необходимость дальнейшего изучения раннего этапа профессионального вхождения преподавателя вуза с использованием расширенных выборок и стандартизированных методик.

Ключевые слова

преподаватель вуза, ранний этап карьеры, профессиональное вхождение, профессиональная адаптация, субъективная самооффективность, наставничество, пилотное исследование

Golub O.V., candidate of psychological sciences, Associate Professor, Volgograd State University

Kalinina Yu.Yu., Volgograd State University, yuliyayurevna.kalinina@mail.ru

Timofeeva T.S., candidate of psychological sciences, Volgograd State University

DIFFICULTIES OF PROFESSIONAL ENTRY OF A UNIVERSITY TEACHER AT THE EARLY CAREER STAGE: RESULTS OF A PILOT STUDY

Abstract

The beginning of university teaching involves the simultaneous mastering of methodological, organizational, communicative, and role-related demands of the academic environment. This period is especially significant for teachers at the early stage of professional entry, when stable patterns of pedagogical behavior, professional self-regulation, and inclusion in the academic community are not yet fully developed. The purpose of the article is to describe subjectively experienced difficulties of professional entry among university teachers at the early career stage and to conduct a preliminary analysis of the relationship between selected internal and external resources and subjective adaptation. The study has a pilot exploratory design. It involved 30 teachers of Volgograd State University under the age of 39 with up to 5 years of teaching experience. The instrument was an author-designed questionnaire consisting of 26 closed-ended items intended for the initial assessment of socio-demographic characteristics, subjective adaptation, subjective professional confidence, and selected parameters of resource support. Descriptive statistics, Spearman's rank correlation coefficient, and the Mann-Whitney U test were used for data analysis. All participants reported some form of professional difficulty, with methodological difficulties being the most frequent. A strong positive relationship was found between the integral indicator of subjective self-efficacy and the subjective assessment of adaptation success ($p = 0.993$; $p < 0.001$); however, due to the semantic proximity of the variables and the common self-report measurement format, this result should be interpreted with caution. Participants with higher values of the integral self-efficacy indicator rated their adaptation significantly higher than those with lower values ($U = 0.0$; $p < 0.001$; $r = 0.86$). The presence of a mentor was also associated with higher subjective adaptation ($U = 18.0$; $p < 0.001$; $r = 0.70$). The findings do not allow causal conclusions, but they indicate the importance of further studying the early stage of professional entry of university teachers using larger samples and standardized instruments.

Keywords

university teacher, early career stage, professional entry, professional adaptation, subjective self-efficacy, mentoring, pilot study

Введение

Современная высшая школа функционирует в условиях интенсивных организационных, нормативных и содержательных изменений, затрагивающих как структуру образовательного процесса, так и требования к профессиональной деятельности преподавателя (Резник & Юдина, 2019). Наиболее чувствительным к этим изменениям оказывается период начала академической карьеры, когда преподаватель осваивает не только содержание дисциплины и методику её преподавания, но и нормы взаимодействия с коллегами, студентами и администрацией, формы отчётности, требования к научной активности и особенности организационной культуры вуза. В этот период профессиональное вхождение может сопровождаться напряже-

нием, неуверенностью, кризисными переживаниями и сомнениями в выборе профессионального пути, что в целом согласуется с логикой профессиональных кризисов, описанной в психологических исследованиях (Зеер, 1997).

Проблематика удержания молодых преподавателей в системе высшего образования в последние годы приобретает особую значимость, поскольку высокая нагрузка, неоднозначность карьерных перспектив и необходимость быстрого включения в сложную академическую среду повышают риск профессионального истощения и снижения мотивации (Балданов, 2025). Исследования мотивационных условий закрепления молодых преподавателей в вузе показывают, что трудности раннего этапа работы затрагивают не только материальные и организационные аспекты, но и переживание собственной профессиональной состоятельности (Балданов, 2025). Данные о профессиональной адаптации молодых педагогов свидетельствуют, что начальный этап карьеры связан с необходимостью преодоления разнородных затруднений, включающих методические, коммуникативные, организационные и личностно-смысловые компоненты (Шляхтина, 2025; Андрущенко и др., 2017; Сидоренко, 2024).

В работах, посвящённых управлению и репутационным аспектам высшего образования, подчёркивается, что профессиональное вхождение преподавателя не может быть понято вне контекста требований академической среды, норм институции и ожиданий профессионального сообщества (Резник & Юдина, 2019). Эмпирические исследования проблем профессиональной адаптации молодых педагогов также показывают, что на раннем этапе работы значимыми оказываются как индивидуальные ресурсы личности, так и условия включения в образовательную организацию (Андрущенко и др., 2017). Аналогичный вывод содержится в исследованиях видов и способов профессиональной адаптации молодых педагогов, где подчёркивается неоднородность адаптационного процесса и его зависимость от характера профессиональной ситуации (Сидоренко, 2024).

С психологической точки зрения одним из ключевых внутренних ресурсов профессионального вхождения может рассматриваться субъективная самооффективность. В социально-когнитивной теории А. Бандуры самооффективность понимается как вера субъекта в собственную способность успешно организовывать и осуществлять действия, необходимые для достижения результата в конкретных условиях (Бандура, 2005). Для преподавателя на раннем этапе карьеры этот ресурс особенно важен, поскольку профессиональная деятельность начинается в условиях неопределённости, высокой оценочности и необходимости быстро принимать решения. Отечественные исследования показывают, что самооффективность связана с результативностью педагогической деятельности и переживанием профессиональной компетентности (Гордиенко, 2018).

Наряду с самооффективностью важную роль в профессиональном становлении педагога играет ценностно-смысловая сфера. В исследованиях психологических ресурсов профессионализации подчёркивается значение смысловых ориентаций и осмысленности труда как факторов устойчивости личности в профессии (Митина, 2024). При этом профессиональная адаптация на раннем этапе карьеры зависит не только от внутренних ресурсов, но и от внешних условий сопровождения. Исследования постдипломного сопровождения молодых педагогов показывают, что наличие системной поддержки повышает вероятность более благополучного профессионального вхождения (Золотарева, 2024). Важность методического сопровождения молодых специалистов в условиях обновления содержания образования также подчёркивается в ряде педагогических работ (Хиджурова, 2022). Отдельное место в этом контексте занимает наставничество как форма организационной и межличностной поддержки, способствующая включению в профессиональное сообщество и освоению практик академической работы (Белолуцкая и др., 2025).

Несмотря на наличие значительного массива публикаций по проблемам адаптации молодых педагогов, сопровождения и профессиональной уверенности, в исследовательской практике сравнительно редко рассматривается сочетание субъективно переживаемых трудностей профессионального вхождения, субъективной самооффективности и наставнической поддержки

именно у преподавателей вуза на раннем этапе карьеры (Шляхтина, 2025; Андрущенко и др., 2017; Золотарева, 2024; Белолуцкая и др., 2025). В связи с этим цель настоящей статьи состоит в пилотном описании трудностей профессионального вхождения преподавателей вуза на раннем этапе карьеры и в предварительном анализе статистических связей между субъективной оценкой адаптации, интегральным показателем самооффективности и наличием наставнической поддержки.

Материалы и методы

Исследование проводилось в феврале-марте 2026 г. на базе Волгоградского государственного университета. Сбор данных осуществлялся анонимно с использованием электронной формы Yandex Forms. Участие в исследовании было добровольным. До начала заполнения анкеты участникам сообщались научные цели исследования, гарантировались конфиденциальность ответов и их обработка только в обобщённом виде.

В исследование были включены 30 преподавателей вуза, находящихся на раннем этапе профессионального вхождения. Операционально этот этап определялся прежде всего через стаж преподавательской деятельности до 5 лет. Возрастной предел до 39 лет использовался как дополнительный формальный критерий отбора, отражающий вариативную практику выделения молодых научно-педагогических кадров в российских образовательных организациях (Балданов, 2025; Золотарева, 2024). Вместе с тем в данной работе объединяющим основанием выступал именно ранний этап академической карьеры, а не возраст как самостоятельная психологическая переменная. Средний возраст участников составил 31,4 года. В выборке было 23 женщины и 7 мужчин. По стажу работы распределение было следующим: до 1 года — 8 человек, от 1 до 3 лет — 14 человек, от 3 до 5 лет — 8 человек. Для 26 респондентов вуз являлся основным местом работы, 4 участника указали совмещение.

В исследовании использовалась авторская анкета разведочного типа “Субъективная профессиональная уверенность и ресурсы адаптации преподавателя вуза”, предназначенная для первичного описания субъективных характеристик профессионального вхождения и не претендующая в рамках данной работы на статус стандартизированной психометрической методики. Анкета включала 26 закрытых вопросов и использовалась как инструмент первичного сбора самоотчётных данных в рамках пилотного разведочного исследования. Она не рассматривалась как стандартизированная психометрическая методика и не использовалась для окончательной верификации устойчивых психологических конструкторов. Её задача состояла в предварительной фиксации тех характеристик раннего профессионального вхождения, которые могут быть уточнены в последующих исследованиях с применением стандартизированных шкал.

При разработке содержания анкеты использовались теоретические положения о самооффективности (Бандура, 2005), профессиональной адаптации (Шляхтина, 2025; Андрущенко и др., 2017; Сидоренко, 2024), наставничестве (Золотарева, 2024; Хиджурова, 2022; Белолуцкая и др., 2025) и психологических ресурсах профессионализации (Митина, 2024); при этом сама анкета в настоящем исследовании рассматривалась не как средство строгого измерения соответствующих конструкторов, а как инструмент их предварительной эмпирической операционализации.

Первый блок вопросов включал социально-демографические характеристики. Второй блок касался субъективной адаптации и содержал самооценку адаптированности по 7-балльной шкале, указание актуальных профессиональных трудностей, частоту мыслей об уходе из вуза и оценку отношений с коллегами. Третий блок был посвящён субъективной профессиональной уверенности и самооффективности. Четвёртый блок включал вопросы о воспринимаемых ресурсах поддержки: наличии наставника, осмысленности работы, обратной связи от студентов, основном источнике поддержки и чувстве принадлежности к коллективу. Пятый блок выполнял уточняющую функцию и содержал дополнительные оценки общей профессиональной уверенности, эмоционального напряжения и представлений о наиболее значимых ресурсах адаптации.

Для аналитических целей был сформирован рабочий интегральный показатель субъективной профессиональной уверенности, содержательно близкий к представлениям о самооффективности, но не тождественный стандартизированным мерам этого конструкта. В его состав входили самооценочные индикаторы уверенности в решении ряда типичных педагогических задач по 7-балльной шкале, а также четыре частных суждения, отражавших уверенность в возможности подготовить качественное занятие при дефиците времени, справиться с большим объёмом отчётной работы без выраженного стресса, отстоять свою педагогическую позицию во взаимодействии с более опытным коллегой и быть успешным в преподавательской деятельности в будущем. Четыре частных суждения кодировались дихотомически по принципу выраженной или невыраженной уверенности. После этого балл по шкальному вопросу суммировался с четырьмя бинарными индикаторами. В результате был получен условный суммарный индекс, значения которого в данной выборке варьировали от 2 до 11 баллов. Данная процедура носит заведомо упрощённый и вспомогательный характер, объединяет показатели разной шкальной природы и потому не рассматривается как способ построения валидизированной шкалы самооффективности.

Для наглядного сопоставительного анализа в условиях малого объёма выборки участники были условно разделены на две подгруппы по медиане рабочего интегрального показателя субъективной профессиональной уверенности. Медиана составила 9 баллов. В группу более высокой самооффективности были включены респонденты со значениями 10–11 баллов, в группу более низкой — участники со значениями 9 баллов и ниже. Такое деление использовалось как вспомогательный аналитический приём в условиях малого объёма выборки и не рассматривалось как предпочтительная процедура для анализа непрерывной переменной.

Статистическая обработка данных включала описательную статистику, коэффициент ранговой корреляции Спирмена и U-критерий Манна–Уитни. Коэффициент Спирмена применялся для оценки связи между интегральным показателем субъективной самооффективности и субъективной оценкой адаптации. U-критерий использовался для сравнения независимых групп по уровню субъективной адаптации, прежде всего групп, различающихся по уровню самооффективности и по наличию либо отсутствию наставника. Размер эффекта рассчитывался в виде коэффициента g . Во всех случаях интерпретация результатов осуществлялась с учётом пилотного характера исследования, малой выборки и локальности эмпирической базы.

Результаты

Субъективно переживаемые трудности профессионального вхождения

В данной выборке все участники указали на наличие тех или иных трудностей, связанных с преподавательской деятельностью в вузе (таблица 1). При этом 25,2% респондентов охарактеризовали эти трудности как серьёзные, а 74,8% — как незначительные. Такой результат не означает тотальной дезадаптации, но позволяет говорить о высокой субъективной насыщенности раннего этапа карьеры проблемными и напряжёнными переживаниями. Подобная картина в целом согласуется с представлениями о ранних профессиональных кризисах и напряжённости начального этапа профессионализации (Зеер, 1997; Шляхтина, 2025).

Наиболее часто участники отмечали методические трудности. Они касались подготовки и проведения занятий, выбора форм работы со студентами, распределения времени и необходимости быстро осваивать преподавательские форматы. Существенно реже назывались организационные, коммуникативные, научные и ценностно-смысловые затруднения. Такая структура ответов соответствует данным исследований, в которых именно методическая сторона деятельности оказывается наиболее уязвимой на начальном этапе педагогической работы (Андрущенко и др., 2017; Хиджурова, 2022).

Таблица 1 – Актуальные типы профессиональных трудностей у преподавателей вуза на раннем этапе карьеры

Тип трудностей	Число упоминаний	Доля, %
Методические	18	60,0
Коммуникативные	2	6,7
Организационные	3	10,0
Научные	2	6,7
Ценностно-смысловые	2	6,7
Иные ответы	3	10,0

Ни один респондент не выбрал вариант ответа «никогда» на вопрос о мыслях об уходе из вуза. Данный результат требует осторожной интерпретации. Вопрос фиксировал сам факт возникновения подобных мыслей с разной частотой, а не наличие оформленного намерения прекратить профессиональную деятельность. Кроме того, нельзя исключить влияние чувствительности формулировки вопроса и общего самооценочного характера анкеты. Поэтому корректнее рассматривать этот показатель как индикатор напряжённости периода профессионального вхождения, а не как прямое свидетельство сформированной установки на уход из профессии, что в целом соотносится с данными о мотивационных рисках раннего этапа академической карьеры (Балданов, 2025).

Связь субъективной самооффективности и субъективной адаптации

Центральным аналитическим результатом исследования стала выявленная тесная положительная связь между интегральным показателем субъективной самооффективности и субъективной оценкой адаптации. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена составил $\rho = 0,993$ при $p < 0,001$. Формально это значение указывает на почти полную согласованность двух показателей в пределах данной выборки. Вместе с тем столь высокий коэффициент требует предельно осторожного толкования. Для психолого-педагогических исследований почти предельная корреляция между двумя самооценочными переменными может отражать не только содержательную взаимосвязь между различными аспектами профессионального состояния, но и эффект общего метода измерения, смысловой близости показателей и частичного перекрытия конструкторов. С теоретической точки зрения обнаруженная связь не противоречит представлениям о роли самооффективности в ситуациях неопределённости и профессионального вызова (Бандура, 2005), а также данным о связи профессиональной уверенности с результативностью педагогической деятельности (Гордиенко, 2018), однако в рамках настоящего исследования она интерпретируется как предварительный индикатор высокой согласованности субъективных самооценок, а не как доказательство причинного влияния одного показателя на другой.

Для дополнительной иллюстрации было проведено сопоставление двух групп, выделенных по медиане интегрального показателя самооффективности (таблица 2). В группу более высокой самооффективности вошли 12 человек, в группу более низкой — 18 человек. Средний балл субъективной адаптации в первой группе составил $6,33 \pm 0,49$, во второй — $4,33 \pm 0,77$. Различия оказались статистически значимыми: $U = 0,0$; $p < 0,001$; $r = 0,86$. Этот результат согласуется с корреляционным анализом, но также не должен пониматься как самостоятельное подтверждение причинной роли самооффективности, поскольку деление по медиане носило лишь вспомогательный характер.

Таблица 2 – Показатели субъективной адаптации у преподавателей с разным уровнем интегрального показателя самооффективности

Группа	n	Средний балл адаптации	SD	U	p	r
Более высокая самооффективность	12	6,33	0,49	0,0	< 0,001	0,86
Более низкая самооффективность	18	4,33	0,77			

Наличие наставника и субъективная адаптация

Следующим предметом анализа стала связь наставнической поддержки с субъективной оценкой адаптации (таблица 3). Участники, указавшие на наличие наставника в формальной или неформальной форме, имели средний балл адаптации $5,84 \pm 0,77$. У респондентов без наставника этот показатель составил $3,91 \pm 0,70$. Различия между группами были статистически значимыми: $U = 18,0$; $p < 0,001$; $r = 0,70$.

Полученный результат позволяет говорить о том, что в данной локальной выборке наличие наставника ассоциировалось с более благоприятной субъективной оценкой адаптации. Такая ассоциация согласуется с работами о роли сопровождения, методической поддержки и наставнических практик в раннем профессиональном становлении педагога (Золотарева, 2024; Хиджурова, 2022; Белолуцкая и др., 2025). Однако и в данном случае причинная интерпретация была бы чрезмерной. Наличие наставника может отражать не только собственно эффект индивидуального сопровождения, но и более широкую поддерживающую организационную среду, благоприятный кафедральный климат и более высокий уровень включённости в профессиональное сообщество.

Таблица 3 – Показатели субъективной адаптации у преподавателей с наличием и отсутствием наставника

Группа	n	Средний балл адаптации	SD	U	p	r
Есть наставник	19	5,84	0,77	18,0	< 0,001	0,70
Нет наставника	11	3,91	0,70			

Дополнительные наблюдения

На уровне описательных наблюдений можно отметить, что участники с более низкими значениями интегрального показателя самооффективности несколько чаще указывали на совмещение, тогда как среди респондентов с более высокими значениями данного показателя вуз чаще выступал основным местом работы. С учётом малочисленности подгрупп этот результат не рассматривается как статистически подтверждённая закономерность. Он лишь указывает на возможную значимость контекста занятости для субъективного переживания профессионального вхождения, что требует отдельной проверки.

Отдельно был рассмотрен показатель осмысленности работы. В теоретическом плане значение ценностно-смысловой сферы для профессионализации педагога подчёркивается в исследованиях психологических ресурсов профессионализации (Митина, 2024). В настоящей работе осмысленность труда измерялась в упрощённой форме и потому не выступала самостоятельной центральной переменной. Тем не менее на описательном уровне более благоприятные оценки адаптации чаще наблюдались у тех респондентов, которые одновременно демонстрировали высокие значения интегрального показателя самооффективности и положительно оце-

нивали осмысленность своей преподавательской деятельности. С учётом особенностей измерения и малого объёма выборки данный результат не интерпретируется как доказанное взаимодействие переменных.

Обсуждение

Проведённое пилотное исследование позволяет уточнить, какие аспекты раннего этапа академической карьеры субъективно переживаются преподавателями как наиболее трудные. В данной выборке преобладали методические затруднения, что соответствует общим данным о начальных этапах профессиональной адаптации педагогов (Шляхтина, 2025; Андрущенко и др., 2017; Сидоренко, 2024; Хиджурова, 2022). На уровне практического понимания это означает, что преподаватель в вузе сталкивается не только с необходимостью передачи содержания дисциплины, но и с необходимостью быстро выстраивать собственный методический стиль, что в условиях нехватки опыта и высокой нагрузочности становится источником напряжения.

Особого внимания заслуживает обнаруженная почти предельная связь между интегральным показателем субъективной самооффективности и субъективной оценкой адаптации. С одной стороны, такой результат согласуется с социально-когнитивным подходом, в котором вера в собственную способность действовать рассматривается как важное условие успешного функционирования в сложной ситуации (Бандура, 2005). С другой стороны, столь высокая корреляция между самооценочными переменными требует методологической осторожности. В рамках настоящей работы нельзя исключить, что обе переменные частично описывают близкие стороны единого субъективного состояния профессионального благополучия. Поэтому статья не претендует на окончательное доказательство того, что самооффективность как самостоятельный психологический ресурс в строгом смысле определяет адаптацию. Корректнее говорить о высокой согласованности субъективной профессиональной уверенности и субъективного чувства адаптированности в рассматриваемой группе. Подобная интерпретация в большей степени соответствует как возможностям пилотного дизайна, так и требованию избегать концептуального перекрытия показателей (Гордиенко, 2018; Бандура, 2005).

Результаты, связанные с наставничеством, также представляются содержательно значимыми, но нуждаются в сдержанной интерпретации. Наличие наставника ассоциировалось с более высокими оценками адаптации, что согласуется с исследованиями сопровождения молодых педагогов и наставнических практик (Золотарева, 2024; Хиджурова, 2022; Белолуцкая и др., 2025). Однако данные настоящей работы не позволяют отделить собственно эффект наставничества от более широких характеристик организационной среды. Вполне вероятно, что наставник оказывается не единственной причиной более благоприятного переживания адаптации, а частью более общей системы поддержки, включающей доступность методической помощи, качество межличностных отношений и культуру включения новичка в профессиональное сообщество.

Важным методологическим шагом является перенос акцента с жёсткой категории «молодой преподаватель» на более содержательно определённый ранний этап карьеры. Такой подход позволяет избежать избыточных генерализаций, связанных с широким возрастным диапазоном участников, и точнее соотнести предмет анализа с логикой профессионального вхождения. В то же время следует признать, что даже при таком уточнении одновузовская выборка объёмом 30 человек существенно ограничивает возможность распространения результатов на более широкую совокупность преподавателей высшей школы, что соответствует общему пониманию ограничений пилотных исследований в области адаптации и сопровождения педагогов (Шляхтина, 2025; Золотарева, 2024).

Дополнительного комментария требует и самоотчётный характер исследования. Профессиональная адаптация преподавателя вуза не исчерпывается субъективными переживаниями и

должна анализироваться также через организационные, деятельностные и межличностные параметры. В настоящей работе эти аспекты представлены лишь частично. Именно поэтому полученные результаты следует рассматривать как предварительное описание субъективного уровня раннего профессионального вхождения, а не как исчерпывающую модель данного процесса. Тем не менее даже такой пилотный срез позволяет выделить направления для дальнейшего анализа: методические трудности, профессиональную уверенность, опыт наставнической поддержки и переживание осмысленности труда.

Заключение

Пилотное исследование позволило описать ряд особенностей профессионального вхождения преподавателя вуза на раннем этапе карьеры. Все участники отмечали наличие тех или иных трудностей, а наиболее часто упоминались методические затруднения, связанные с непосредственным осуществлением преподавательской деятельности. Это позволяет рассматривать методическую сторону работы как одну из центральных зон напряжения в первые годы академической карьеры.

В пределах данной локальной выборки была выявлена тесная положительная связь между интегральным показателем субъективной самооффективности и субъективной оценкой адаптации. Однако с учётом самооценочного характера обеих переменных, их смысловой близости и упрощённой процедуры построения интегрального показателя данный результат интерпретируется как предварительный. Он указывает на высокую согласованность соответствующих субъективных оценок, но не даёт оснований для прямых причинных выводов.

Установлено также, что наличие наставника ассоциировалось с более высокой субъективной адаптацией. Этот результат свидетельствует о возможной значимости поддерживающей профессиональной среды для раннего этапа карьеры преподавателя вуза, однако требует дальнейшей проверки с контролем организационных и межличностных факторов.

Основными ограничениями исследования являются малый объём выборки, её локальный характер, использование авторской анкеты без полноценной психометрической стандартизации, применение упрощённого интегрального показателя самооффективности и преобладание самоотчётных данных. Перспективы дальнейшей работы связаны с расширением выборки за счёт преподавателей разных вузов, использованием стандартизированных методик оценки самооффективности, адаптации, эмоционального выгорания и организационной поддержки, а также с проведением лонгитюдных исследований, позволяющих проследить динамику профессионального вхождения в первые годы преподавательской деятельности.

Библиография

- Андрущенко, Т. Ю., Аржаных, Е. В., Виноградов, В. Л., и др. (2017). Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов. *Психологическая наука и образование*, 9(2), 1–16.
- Балданов, А. Л. (2025). Как удержать молодого преподавателя: Анализ системы мотивации в современном российском вузе. *Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество*, 4, 11–21. <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2025-4-11-21>
- Бандура, А. (2005). *Самооффективность: Осуществление контроля*. Евразия.
- Белолуцкая, А. К., Головина, А. В., Гурин, Г. Г., и др. (2025). *Развитие человеческого потенциала в университетах: Возможные подходы к организации наставнических практик*. PRIZMA.
- Гордиенко, Н. В. (2018). Самооффективность личности как ресурс повышения результативности педагогической деятельности. *Вестник Адыгейского государственного университета*, 2, 15–21.

- Зеер, Э. Ф. (1997). Психология профессиональных кризисов. *Образование и наука*, 1, 35–42.
- Золотарева, А. В. (2024). Состояние постдипломного сопровождения молодых педагогов в регионах Российской Федерации. *Образование и наука*, 10, 48–81.
- Митина, Л. М. (2024). Психологические ресурсы и смысловые ориентации в альтернативных моделях профессионализации педагогов. *Психологические науки*, 3, 5–18.
- Резник, С. Д., & Юдина, Т. А. (2019). *Репутационный менеджмент в системе управления высшим образованием России: Проблемы и решения*. ПГУАС.
- Сидоренко, Г. Г. (2024). Профессиональная адаптация молодых педагогов: Виды и способы. *Мир науки. Педагогика и психология*, 3.
- Хиджурова, А. Х. (2022). Методическое сопровождение личностно-профессионального развития молодых педагогов в условиях обновления содержания образования. *Педагогическое образование*, 7, 110–118.
- Шляхтина, Н. В. (2025). Адаптация и закрепление в профессии молодых педагогов в оценках руководителей образовательных организаций. *Вестник Владимирского государственного университета. Педагогические и психологические науки*, 1, 10–18.

Поступила в редакцию: 10.06.26

Принята к публикации: 20.08.26