

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ

Ключевой фигурой, определяющей реформу образования, является учитель. Однако достаточно ли мы знаем о реальных проблемах, особенностях, потребностях современного учителя, преподавателя системы начального и среднего профессионального образования, о его готовности или неготовности к осуществлению реформ, адекватно ли оцениваем риски, связанные с теми или иными решениями, касающимися изменений в системе педагогического образования? От этого зависит, сможем ли мы помочь учителю в его ответственном, сложном, требующем высочайшего профессионализма труде и, в конечном счете, успех всей образовательной реформы. Для ответа на этот вопрос необходимы исследования, результаты одного из которых, проведенного коллективом Института педагогического образования РАО, хотелось бы представить в этой статье¹.

Исследования социально-профессионального портрета педагога осуществлялись в период 2008–2009 гг. (отдельные социологические исследования педагогов — в 2005–2007 гг.).

География эксперимента значительна: девять регионов России — Санкт-Петербург, Ленинградская область, Мурманская область, Калужская область, Великий Новгород, Нижний Новгород, Петрозаводск, Сыктывкар, Тюмень, Ульяновск, Обнинск и др.

Всего участвовали в общей части эксперимента 2383 педагога, из них учителей общеобразовательных школ 60%; преподавателей и мастеров производственного обучения в средней и начальной профессиональной школе 40%. Исследование проводилось в учебных заведениях общего обра-

зования (30% от общего количества учебных заведений), учебных заведениях всех уровней профессионального образования (60% от общего количества учебных заведений), структурах дополнительного образования, институтах развития образования и повышения квалификации педагогических работников. В отдельных направлениях эксперимента участвовали еще несколько тысяч педагогических работников.

Сводными общими данными эксперимента по возрастному составу являются: средний возраст учителей общеобразовательных школ — 47 лет; средний возраст преподавателей профессиональных учебных заведений и мастеров производственного обучения чуть выше — 50 лет; преподаватели в возрасте от 50 до 69 лет составляют 56% от количества всех преподавателей в профессиональных училищах, лицеях и колледжах.

Гендерные показатели состава участников эксперимента среди учителей: общее количество женщин — 94%, мужчин — 6%; среди преподавателей и мастеров производственного обучения в профессиональных учебных заведениях (училищах, лицеях и колледжах) общее количество женщин — 75%, мужчин — 25%; среди учителей общеобразовательных школ преобладают женщины 40-летнего возраста, мужчины — 49-летнего возраста; среди преподавателей профессиональных учебных заведений и мастеров производственного обучения преобладают женщины 47-летнего возраста, мужчины — 53-летнего возраста.

Образование и стаж работы: 72% учителей и преподавателей профессиональных учебных заведений имеют высшее педаго-

гическое образование; процент высшего непедагогического образования более высокий в профессиональной школе по отношению к общеобразовательной школе и составляет около 18%; только 12% мастеров производственного обучения в профессиональных училищах, лицеях и колледжах имеют педагогическое образование; педагогический стаж менее 10 лет имеют около 30% преподавателей общеобразовательной и профессиональной школы; педагогический стаж от 10 до 19 лет имеют около 27% преподавателей общеобразовательной и профессиональной школы; педагогический стаж от 20 до 29 лет имеют около 24% преподавателей общеобразовательной и профессиональной школы; высшую и первую квалификационную категорию имеют более 70% учителей; разряд без квалификационной категории имеют около 3% учителей.

В 2009 г. при исследовании ряда педагогических колледжей Санкт-Петербурга были получены следующие данные: их преподавателями наиболее ценилось воспитание у учащихся чувства гражданственности (86,7%). Второе место по значимости было ими отдано воспитанию индивидуальности учащихся (56,7%). Третье место — воспитанию стремления к самовыражению (50%). Большое значение воспитанию профессионально значимых качеств студентов придают и преподаватели педагогических вузов. Следовательно, снижение значимости воспитательной деятельности среди учителей можно объяснить тем, что произошли заметные подвижки в составе учительства: в последнее время наблюдается большой приток в сферу образования специалистов без специального педагогического образования (по данным Комитета по образованию Санкт-Петербурга таковых на сегодняшний день около 37%). Проблема состоит в том, что существенное падение значимости этой ценности наверняка проявится в изменении профессиональных установок, в частности в усилении тенденции вытеснения цели-идеала, миссии учителя прагматическими целями, когда учитель считает основной целью профессиональной

деятельности передачу обучающимся информации и проверку ее последующего воспроизведения. Очевидна важность целевой ориентации учительства на содействие образованию и воспитанию учащихся, поскольку в современных условиях это ориентирует учителя и на собственное обучение, и на проявление воспитывающей функции путем предъявления и создания условий для осознания и принятия подрастающим поколением общечеловеческих ценностей.

Обобщение результатов социологических и культурологических исследований личности современного педагога в системе социальных связей и отношений вывело нас на следующее предположение: дихотомичные («иметь» и «быть») жизненные установки субъекта современного гражданского общества, каковым является педагог, должны оказывать заметное влияние на развитие ценностно-смысловой сферы его профессиональной деятельности. Для этого мы попытались детально представить сущность данных жизненных принципов личности, чтобы затем на более операциональном уровне применить их к междисциплинарному анализу профессиональной деятельности современных педагогов.

Во-первых, мы полагали, что в условиях доминирования в обществе жизненных установок индивидов на принцип «иметь» всегда реализуется особая архитектура их социальных отношений: они предстают в форме предметно-вещных взаимодействий граждан. В этих условиях профессиональная деятельность понимается индивидами как специфически инструментальная ценностно-смысловая система: все нужно «присвоить», только так можно быть конкурентоспособным, находясь в рамках данного конкретного социума. При распространении в обществе таких личностных диспозиций им начинает подчиняться все, даже культура и ее достижения.

Во-вторых, когда людьми в основу понимания механизмов своего развития и воспроизводства в процессе профессиональной деятельности кладется противопо-

ложный жизненный принцип — «быть», то их жизненная позиция реализуется уже как выстраивание ими сложной системы отношений между собой в форме глубинных, личностных взаимодействий общения (а не поверхностной коммуникации). В данном случае личность начинает рассматривать себя (содержание своей жизненной позиции) и других субъектов гражданского общества по преимуществу как «человеческое богатство», как разнообразие самих индивидов, а не вещей.

В-третьих, жизненные позиции индивида «иметь» или «быть» — это не абсолютные противоположности. Они взаимодействуют и взаимно влияют друг на друга. Они через механизмы общественного производства и воспроизводства опосредуют собой сложный процесс взаимодействия «человеческого» и «социального» начала в каждой личности, в каждом субъекте современного гражданского общества.

Исследование, проведенное на базе учреждений среднего профессионального образования, показало, что наиболее адекватно выражают современный образ педагога, его социально-ориентированный вектор развития следующие индикаторы: любовь педагога к своей профессии; уважение педагогом личности учащихся; доброта педагога в отношении учащейся молодежи; наличие у него чувства юмора и его профессионализм; честность и открытость педагога; коммуникабельность педагога; его строгость и требовательность к учащимся; оригинальность личности педагога. В исследовании удалось выявить динамику прироста анализируемых индикаторов. Наивысшие показатели динамики за период 1998–2006 гг. (данные по Санкт-Петербургу) получили следующие индикаторы: любовь педагога к своей профессии (214,8%); уровень профессионализма педагога (170,3%); доброта педагога в отношениях с учащимися (166,0%); открытость педагога в отношениях с учащимися (157,7%); коммуникабельность педагога (142,6); строгость и требовательность педагога (139,%); способность педагога уважать учащихся (138,2%).

В дальнейшем при помощи корреляционного анализа взаимосвязей образа педагога удалось выделить три значимые группы его взаимодействий со своими учащимися. Это — коммуникативно-ролевые взаимодействия, субъектно-субъектные взаимодействия и собственно личностные взаимодействия. Ценность такой группировки заключается в том, что данные социальные взаимодействия педагога с учащимися символизируют переход его образа в сознании подростков от доминирования в нем принципа «иметь» к доминированию экзистенции «быть». Это позволило выделить три типа личности современных педагогов.

Педагоги первого типа тяготеют к узкому коммуникативно-ролевому взаимодействию с обучающимися. Базовыми компонентами его личности выступают коммуникабельность, требовательность и определенная отстраненность в отношениях с подростками. При этом за исследуемый период у них «элиминировались» качества, выражавшие их уважительное отношение к обучающимся. Педагогов второго типа отличают следующие качества: юмор и доброта в отношениях с обучающимися, открытость и требовательность, но на основе уважения личности обучающихся. Педагоги третьего типа интересны, прежде всего, тем, что у них доминируют «лично-ценностные» взаимодействия с учащимися: уважение подростков, открытость и доброта в отношениях с ними. Напротив, коммуникативно-ролевые взаимодействия и склонности педагогов к лично-нейтральной коммуникации со своими подопечными заметно «элиминировались» за исследуемый период. Предварительная диагностика данных процессов показывает, что эти феномены взаимосвязаны между собой. Так, если у педагога учебный процесс «обезличен» (технологичен и алгоритмизирован), то и обучение (коммуникативно-ролевая компонента) заметно доминирует над воспитанием (ценностно-личностным общением педагога и учащихся). Если же педагог достиг высшей степени профессиональной культуры, то обучение и воспи-

тание подростков интегрированы между собой и пронизаны ценностями его межличностных отношений с учащимися. В таком случае вся личностная эволюция педагога и динамика его взаимодействий с учащимися проходят путь от определенной замкнутости и «глухоты» (объектных) отношений — через комплекс гармоничных связей педагога с учащимися — к системе личностных отношений «глубинного общения». Это позволяет надеяться, что в современных условиях данные процессы станут своего рода «субъектной предпосылкой» коренной модернизации ценностно-смыслового содержания деятельности современных педагогических работников.

Экспериментальные исследования деятельности учителей общеобразовательных школ и педагогов профессиональных учебных заведений показали специфику деятельности педагогов. В эксперименте было задействовано около 1000 респондентов различных уровней общего и профессионального образования (общеобразовательные школы, профессиональные лицеи, колледжи и учреждения постдипломного образования) из разных регионов РФ (Санкт-Петербург, Ленинградская область, Ульяновск, Нижний Новгород, Великий Новгород, Петрозаводск).

Анализ видов деятельности мастеров производственного обучения системы начального профессионального образования позволил выявить реальные изменения, произошедшие за последнее время в структуре деятельности этой категории педагогических работников по сравнению с 80-ми гг. XX в. 77% мастеров производственного обучения выдвинули выполнение деятельности по воспитанию и развитию личности обучаемого на первое место, из них 73% мастеров занимаются воспитанием и развитием профессионально важных качеств личности будущих специалистов, 62% респондентов отметили в качестве важной деятельность, сопряженную с управлением и организацией учебного процесса, 55% мастеров осуществляют деятельность, связанную со специализацией профессионального труда

учащихся и обеспечения их профессиональной карьеры.

В целом, педагогический эксперимент показал дифференциацию видов профессиональной деятельности среди педагогов начального, среднего профессионального и общего образования; существование общности в выполняемых ими видах деятельности; утрату значимости методической деятельности; выдвижение деятельности по воспитанию на уровень важнейшей и почти полное отсутствие четких представлений студентов педагогических вузов и колледжей о содержании педагогической деятельности, которую им предстоит выполнять в будущем.

Развитая способность педагога к творческому мышлению, креативность — важнейшие внутренние факторы продуктивной самореализации специалиста. С целью выявления самооценки рейтинговой значимости для педагога стимулов творческой деятельности был проведен ряд исследований.

Приведем наиболее интересные результаты исследования мотивов педагогической деятельности в разных возрастных группах педагогов. Выявлена обратная корреляционная зависимость между возрастом педагога и таким мотивом продолжения педагогической деятельности, как карьерный рост: педагоги наиболее активного, продуктивного возраста оставляют педагогическую деятельность вследствие отсутствия перспектив карьерного роста. Если в социалистическом обществе профессия педагога была престижной и значимой в сознании людей, то на сегодняшний день эта значимость обесценилась, это подтверждает мнение молодых педагогов. Таким образом, мы можем отметить два фактора, препятствующих пополнению молодыми специалистами образовательных учреждений: отсутствие перспектив карьерного роста и непрестижность педагогической деятельности.

Результаты исследования по выявлению и анализу факторов удовлетворенности педагогической деятельностью (90 респондентов, учителя, Ленинградская область) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Факторы удовлетворенности профессией

Факторы удовлетворенностью профессией	Ранг	Кол-во ответов, %
Большой отпуск	4	36
Возможность творческой самореализации	1,5	44
Удобный график работы	6,5	20
Хорошая заработная плата	—	0
Возможность учить, воспитывать детей	1,5	44
Возможность видеть результаты труда	3	40
Хорошие отношения с администрацией	11,5	8
Относительная свобода деятельности	8	16
Возможность заниматься любимым делом	9,5	12
Престиж деятельности	11,5	8
Возможность передавать детям свои жизненные взгляды	5	28
Дружный трудовой коллектив	9,5	12
Психологическая потребность в данной деятельности	6,5	20

Данные табл. 1 наглядно демонстрируют, что ведущими факторами привлекательности профессии являются «возможность творческой самореализации» и «возможность учить и воспитывать детей». Подобные факторы свидетельствуют о достаточно высокой продуктивности профессиональной деятельности опрошенных нами педагогов.

С помощью корреляционного анализа было установлено, что выбор доминирующих факторов педагогической деятельности, в частности «возможность учить, воспитывать», положительно коррелирует с таким фактором, как «благополучная семейная жизнь», и таким мотивом ближайшей перспективы продолжения педагогической деятельности, как «буду плодотворно трудиться, как и ранее». Подобные результаты частично обусловлены гендерными особенностями выборки: 93% педагогов, участвующих в нашем исследовании, женщины.

Анализ показал прямую связь такого значимого фактора удовлетворенности профессией, как «возможность видеть результаты труда», с авторитарным стилем

педагогической деятельности. Было выявлено, что педагогам, для которых одним из ведущих мотивов профессиональной деятельности является возможность творческой самореализации, свойственна психологическая потребность в педагогическом труде, отношении к нему, как к любимому делу. Фактор творческой самореализации положительно коррелирует с фактором «относительная свобода деятельности» и отрицательно с такими сопутствующими факторами привлекательности профессии, как «хорошие отношения с администрацией», «дружный коллектив».

Были выявлены факторы, препятствующие продуктивной профессиональной деятельности педагогов (табл. 2).

Таблица 2

Факторы, препятствующие продуктивной профессиональной деятельности педагога

Факторы, препятствующие продуктивной профессиональной деятельности педагога	Ранг	Кол-во ответов, %
Низкая заработная плата	2	40
Сложные отношения с администрацией	6,5	12
Нездоровая атмосфера среди коллег	8	8
Отсутствие должного технического обеспечения	1	52
Большая учебная нагрузка	4	20
Постоянное ухудшение контингента учащихся	3	32
Меняющиеся учебные программы	—	—
Непоследовательная политика администрации	6,5	12
Трудности личного, семейного характера	5	16

Наибольшую значимость в нашем исследовании у педагогов имел фактор отсутствия должного технического обеспечения учебного процесса, поскольку творческие успехи связываются с возможностью использовать достижения информатизации в учебном процессе. На втором месте — фактор низкой заработной платы, а вот на третьем — фактор «постоянное ухудшение контингента». Это может свидетельствовать как о неудовлетворенности наличием такого рода пре-

пятствия к творческой самореализации и продуктивной деятельности педагогов, так и о недостаточном уровне их педагогического мастерства. Оказалось, что фактор «постоянное ухудшение контингента учащихся» связан с либеральным стилем педагогической деятельности. Однако по результатам нашего исследования данный стиль деятельности был выявлен в анкетировании лишь у 16% педагогов. Большая же часть опрошенных — приверженцы авторитарно-демократического (44%) и демократического (40%) стилей педагогической деятельности. Однако в ответах на косвенные вопросы выявлена «непопулярность» либерального стиля в среде педагогов как непродуктивного, поэтому педагоги склонны «не признаваться» в либеральном стиле профессионального поведения.

Немало педагогов, чью профессиональную деятельность, по их словам, осложняют трудности личного, семейного характера. Выше уже отмечалось, что благополучная семейная обстановка положительно влияет на продуктивность профессиональной деятельности педагога. Тем не менее по результатам исследования было выявлено больше половины (56%) педагогов, никогда не состоявших в браке или разведенных. По результатам корреляционного анализа была установлена зависимость между авторитарным стилем педагогической деятельности и личными, семейными трудностями педагога. Среди факторов, препятствующих продуктивной профессиональной деятельности, не последнее место занимает сфера межличностных отношений. Так, сложные отношения с администрацией в связи с ее непоследовательной политикой как барьеры продуктивной педагогической деятельности занимают 6-е место, а нездоровая атмосфера среди коллег — 7-е на шкале факторов, препятствующих продуктивной профессиональной деятельности и ощущению удовлетворенности профессией.

48% педагогов отметили, что будут плодотворно трудиться, как и ранее; продолжить свой карьерный рост планируют 36% опрошенных. А вот 12% учителей хотели

бы найти работу по специальности, но более высокооплачиваемую, и лишь 4% педагогов признались, что всерьез задумываются о смене профессии.

Профессиональная зрелость педагога — это интегративный показатель, включающий в себя совокупность личностно-профессиональных качеств педагога, обуславливающий возможность высокого уровня результативности педагогической деятельности в настоящем и будущем. Высшим критерием профессиональной зрелости педагога можно считать готовность к непрерывному личностно-профессиональному совершенствованию с учетом изменяющихся социальных условий.

С целью изучения компонента профессиональной зрелости педагогов было опрошено более тысячи человек, работающих в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Большинство респондентов имеют высшую квалификационную категорию (46%) и первую (30%); солидный педагогический стаж работы (30% — свыше 25 лет и 30% от 15 до 25 лет). Считают себя профессионально зрелыми — 55%. В качестве лидирующих критериев профессиональной зрелости педагоги указывают на опыт, результативность и мастерство. По мнению педагогов, к личностно-профессиональным качествам профессионально зрелого педагога относятся: любовь к детям (85%), развитая речь (75%) и коммуникабельность (74%).

Среди профессионально значимых знаний на первое место попали глубокие знания по предмету (88%), а знание основ педагогики — на последнее место (23%), что свидетельствует в определенном смысле о кризисе науки в контексте ее практической ориентации и изъянах в преподавании предмета.

Наиболее значимое для профессиональной деятельности умение — готовность к самосовершенствованию — осознается 80% респондентов, а вот организационно-управленческие умения были определены как значимые только 42% педагогов. Большинство (83%) осознает необходимость введе-

ния в структуру профессиональной зрелости культуры здоровья как личностного и профессионального компонента.

Была разработана анкета самооценки способности к самоорганизации, включающая в себя 26 вопросов. В течение 2008 г. было опрошено 155 педагогов различных категорий: учителя школ, педагоги дополнительного образования, психологи ОУ, педагоги системы повышения квалификации, и др. Большинство опрошенных (91,4%) отмечают, что выполняемые ими функции усложнились и расширились по сравнению с недавним прошлым, но при малых затратах времени могут добиваться высоких результатов только 51,2% педагогов, т. е. поддержание высокого уровня профессионализма и качества жизни идет за счет уменьшения времени на отдых, досуговую деятельность, деятельность по сохранению и укреплению здоровья.

Проведен анализ особенностей профессионального здоровья педагога в различных регионах нашей страны.

Профессиональное здоровье связано с заболеваниями, предопределенными профессиональными рисками и психофизиологическим состоянием работника, позволяющим ему качественно выполнять свои профессиональные функции. Министерство здравоохранения отнесло к профессиональным заболеваниям педагогов только «узелковые изменения горла», которые медики связывают с усиленной нагрузкой на голосовые связки. Однако у педагогов, среди которых большинство женщины, очень часто встречаются такие заболевания, как фиброма, миома, проблемы со щитовидной железой. Особенно часто это наблюдается у педагогов, имеющих большой стаж работы, и связано, на наш взгляд, с профессиональным выгоранием.

По результатам исследований психосоматической медицины, избыточный стресс у женщин (уровень, превышающий адаптационные возможности) приводит к снижению синтеза женских гормонов, которые подавляются избытком адреналина, поступающего в кровь. Снижение гормонального

фона и повышает предрасположенность женщин-педагогов к возникновению обозначенных выше заболеваний. Сильное эмоциональное истощение приводит человека и к такому заболеванию, как диабет. Результаты медицинского обследования педагогов в образовательных учреждениях, являющихся опытно-экспериментальными площадками нашего института, говорят о частом превышении показателей содержания сахара в крови, особенно у педагогов с большим стажем.

Анализ данных о педагогах семи регионов РФ, участвующих в эксперименте по реструктуризации сети образовательных учреждений, расположенных в сельской местности (Краснодарский и Красноярский края, Новгородская, Московская, Псковская, Ленинградская и Новосибирская области), показал, что Ленинградская область находится на первом месте по старению педагогических кадров. Таким образом, можно предположить, что, вероятнее всего, ученик, придя в школу, встретится там с педагогом-женщиной солидного возраста, имеющей эмоциональное выгорание и букет заболеваний, обусловленных регулярными психологическими нагрузками. Таких педагогов в образовательных учреждениях Ленинградской области 40–50%.

Педагоги редко соблюдают режим труда и отдыха, мало спят, много времени тратят на подготовку к урокам, проверку тетрадей, что приводит к снижению социальной активности в видах деятельности, не имеющих отношения к профессии. Педагог плохо ориентируется в тех социальных процессах, которые окружают современного ученика, что создает затруднения и снижает роль педагога в становлении социальной зрелости выпускников.

В процессе педагогического общения мы часто слышим рекомендации учителю по эффективному профессиональному общению «оставить свои проблемы за порогом класса, школы», однако это вряд ли возможно сделать. Наше исследование по проблеме влияния учебно-воспитательного процесса на состояние здоровья учеников

показало, что негативные отклонения по состоянию дыхательной и сердечно-сосудистой системы учеников, их работоспособность и утомляемость практически не коррелируют с технологиями обучения, применяемыми на уроке, зато мы увидели четкую корреляцию с личностью педагога, причем возникновение проблем в личной жизни педагога, даже при отсутствии явных внешних признаков, дает мгновенную реакцию со стороны учеников, прежде всего, проявляется в снижении эффективности учебной деятельности.

Низкий уровень функционального состояния (по данным исследования среди педагогов Тюменской области) наблюдается при оценке самочувствия у 57,6%, при оценке активности — у 66,4%, плохое настроение — у 68,2% учителей. Таким образом, профессия педагога предполагает широкий спектр профессиональных рисков, которые не видны на первый взгляд, но приводят к профессиональным деформациям. Не случайно в мусульманских странах профессия педагога считается мужской, так как оценивается, как очень сложная для женщины. Число женщин-педагогов в старшей школе Англии составляет только 53%, во Франции — 57%, в Германии — 46%, а в России — 80–90%, в начальной школе — практически 100%.

Разработан достаточно широкий спектр рекомендаций по улучшению профессионального здоровья педагогов: акмеологическое сопровождение, включая блок психолого-валеологической поддержки педагога; обязательная смена профессиональной деятельности после десяти лет непрерывной работы; ограничение максимально возможной нагрузки педагога; организация системы переподготовки педагогов, направленной на адаптацию к работе в других системах; привлечение мужчин в систему среднего образования; повышение социального статуса педагога на государственном уровне; расширение системы санаторно-курортного оздоровления педагогов. Дело за созданием условий для реализации этих рекомендаций.

Предпринята попытка оценить влияние глобального инновационного процесса информатизации общества на развитие педагога. В опросе участвовали школьные учителя, воспитатели, заместители директоров, педагоги дополнительного образования государственных образовательных учреждений общего образования (47%); мастера, преподаватели специальных дисциплин, воспитатели, методисты двух образовательных учреждений начального профессионального образования (32%), преподаватели, методисты, заместители директоров государственных образовательных учреждений среднего профессионального образования (26%). Анкета содержала вопросы общего характера для обеспечения социального фона исследования и вопросы, характеризующие данные специалистов в контексте информатизации образования. Характеристика участников опроса по гендерному признаку демонстрирует ситуацию, характерную для большинства образовательных учреждений: мужчин — 4%, а женщин — 96% от всей численности респондентов. Характеристика возраста участников опроса представлена нами на диаграмме (рис. 1). Интересно сравнить данную картину с распределением по возрастным группам тех же участников опроса, которые обозначают себя как «специалист в области ИКТ». Эта информация представлена нами на рис. 2.

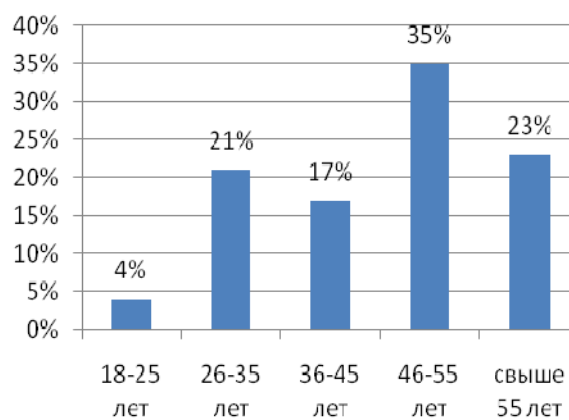


Рис. 1. Распределение по возрастным группам всех участников опроса

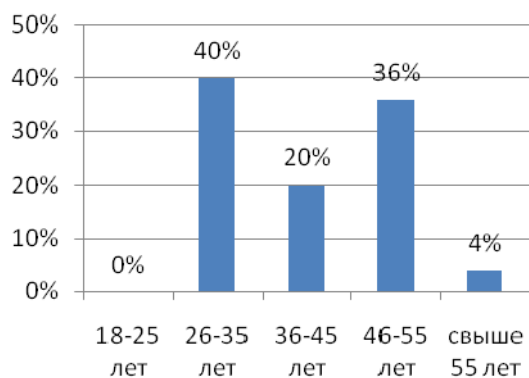


Рис. 2. Возрастные группы специалистов в области ИКТ

Из всех участников опроса имеют высшее образование 84%, среднее специальное — менее 14%, 1 человек (менее 1%) указал базовое начальное профессиональное образование. При этом 31% участников опроса не имеют педагогического образования, из них 74% являются работниками системы начального профессионального образования.

Проанализировав состав группы, обозначившей «наивысшую степень сложности в освоении ИКТ», мы установили, что около 30% входящих в нее педагогов имеют среднее специальное образование; чуть меньше 50% (с высшим образованием) в возрасте «старше 55», из чего следует, что факторами, осложняющими освоение ИКТ, могут быть возраст педагога и уровень его базового профессионального образования.

Несмотря на развитую систему повышения квалификации в области ИКТ преподавателей-предметников в Санкт-Петербурге, Ленинградской области и в целом Северо-Западном регионе, результаты анкетирования фиксируют, что не прошли курс повышения квалификации в области использования ИКТ в педагогической деятельности 32% опрошиваемой группы. В основном это работники системы начального профессионального и среднего профессионального образования.

Для эффективного использования ИКТ в обучении необходимо компьютерное оборудование рабочего места педагога. 20% из опрошиваемых не имеют возможности готовиться к занятиям (нет доступа к средствам ИКТ) ни на своем рабочем месте, ни дома.

Становится понятным, почему 27% из всех анкетированных не используют возможности ИКТ в обучающем процессе. 41% опрошенных педагогических работников имеют в Интернете свою страничку на каком-либо ресурсе (например, страничка на портале Vkontakt.ru), сайт, блог или представление на сайте своего образовательного учреждения. Однако только 56% из имеющих страничку в Интернете и 23% от всех опрошиваемых готовы осуществлять работу по психолого-педагогическому сопровождению своих обучающихся. Эти данные показывают проблемы, возникающие на пути педагогов, которые в современном обществе должны быть готовы войти в сетевые сообщества, в том числе и образовательного характера.

Проведено исследование расширения предметно-профессионального поля учительской профессии, происходящего в современных условиях и предполагающего не только появление новых идей, вовлечение большего числа педагогов в инновационные потоки, но и существенное изменение настроения, сознания педагога, превращения педагога в инновационного человека, человека с инновационным поведением. В исследовании приняли участие педагоги общеобразовательных учреждений, профессиональных училищ, колледжей из различных регионов страны (охват более 3000). Среди регионов назовем — Тюменскую, Омскую, Ленинградскую области, города Санкт-Петербург, Новокузнецк, Томск, Самара. Средний возраст всех обследованных педагогов составил 53 года; мужчин — 5%, женщин — 95%. Было выявлено не одинаковое отношение к инновациям в учреждениях разного уровня: в общеобразовательных школах отношение к инновациям более поддерживающее, чем в профессиональных училищах и средних профессиональных учреждениях (лицах и колледжах). Следует отметить, что в педагогических колледжах интерес к инновациям выше, чем в колледжах других профилей.

Приведем в качестве примера отношение педагогов к такой новации для российского

образовательного пространства, как ЕГЭ. Первоначальное отношение к ЕГЭ можно охарактеризовать как стопроцентное его отторжение. Причин этому много — традиционные стереотипы, сложность принятия идеологии — контроля со стороны потребителя, внешнего контроля, недоверие к организации, недовольство содержанием контрольно-измерительных материалов, нежелание отдавать в другие руки роль «контролера» и т. д. В настоящее время ситуация меняется, происходит постепенное привыкание, принятие ЕГЭ как неизбежности. Процент педагогов, положительно относящихся к ЕГЭ, увеличился до 61% в 2008 г.

Исследование выявило сложности в принятии новых ролей со стороны учительства, несмотря на востребованность педагогов такого типа, как педагог-тьютор, педагог-воспитатель, педагог-модератор, педагог-наставники — руководители практики по организации собственной образовательной деятельности, педагоги-агенты изменений в организации реальных жизненных ситуаций, педагог как проектировщик, педагог-супервизор, педагог-фасилитатор, педагог как консультант в сфере образования и др.

Нами была исследована и такая характеристика инноваций, как личностно-ориентированный образовательный процесс. 100% педагогов знают об этом явлении, 60% из них считают, что реализуют его в действии, в то же время указывают, что используют при организации образовательного процесса классно-урочную систему, хотя и модифицированную, которая является антагонистом личностно-ориентированного обучения, что позволяет считать: реально мы остаемся еще в «знаниевой парадигме» обучения, а не в личностно-ориентированной.

Исследовано отношение учителей к такой инновации, как ориентация на продуктивное обучение (*Learning by doing*), понимаемое как учение через деятельность или учение в непосредственной деятельности, в деле. Основная задача этого вида обучения — развитие, совмещенное с практическим образовательным опытом, овеществ-

ленном в конкретном продукте (в том числе и интеллектуальном). 56% учителей не представляют сути продуктивного обучения, 38% слышали о нем, но применяют лишь его отдельные элементы — 6%.

Следующее исследование проводилось на предмет осмысления появившихся новых функций педагога (персональный совет, развитие продуктивных ситуаций, помощь в определении индивидуальных учебных планов, сопровождение, оценивание, поддержка общего саморазвития, помощь в самооценивании образовательных результатов, обсуждение персональных проблем; социальные функции — организация партнерства, социализация, социальное воспитание, социальное развитие). 100% педагогов признают значимость этих процессов и утверждают необходимость их осуществления, но отмечают, что из-за отсутствия времени и занятости учебными занятиями не могут полностью реализовать их в своей деятельности.

Исследуя инновационные процессы через отношение к ним педагогов, мы практически получаем одни и те же результаты: педагогам нравятся инновации, они готовы их внедрять, но для этого необходимо обеспечить условия их реализации, среди которых называются материальная, моральная заинтересованность, мотивация, повышение квалификации, объективность оценки результатов педагогического труда, соответствующая образовательная информационная среда и т. д. При этом инновации учителя оценивают по-разному — как средство разнообразия организации образовательного процесса, как средство повышения результативности процесса, как средство развития профессионального мастерства педагога, как средство изменения характера взаимоотношения субъектов образования, как средство, способствующее карьерному росту, и т. д. Важно, что педагогический корпус понимает необходимость инноваций, но сказать о сформированности инновационного поведения и инновационного сознания еще не представляется возможным.

Эти проблемы играют существенную роль и для обеспечения нового качества образования. Условиями обеспечения качества в целом является качество не только предметной деятельности, но и психолого-педагогической подготовки педагога, а также его креативность в профессиональной сфере; владение современными педагогическими технологиями передачи учебной информации, инновационными методами активизации учебного процесса; способность к системному видению профессиональной реальности; наличие рефлексивной и коммуникативной культуры; умение поддерживать групповую самоорганизацию обучаемых, устанавливать «обратную связь» и преодолевать коммуникативные барьеры.

Образование формирует профессиональное сознание педагога. Имеются тенденции, которые непосредственно связаны с непрерывным образованием педагогов. По результатам проведенных исследований, мы можем отметить ряд таких тенденций.

Смысл первой тенденции развития современного непрерывного образования педагогов состоит в необходимости непрерывного образования для возможности работы в ситуации неопределенности, диверсификации образования. Смысл второй тенденции — в возникновении ситуации постоянной оценки качества деятельности педагога не только экспертами, но и необходимость постоянного представления документальных свидетельств, подтверждающих это качество. Становится важной организация мониторинга качества деятельности педагогов. Во-первых, результаты дают возможность ставить цели дальнейшего дополнительного постдипломного педагогического образования и самообразования педагога, как им самим, так и администрацией. Мониторинг профессиональной деятельности педагога становится методом его работы в процессе развития собственного педагогического стиля и самосовершенствования. Во-вторых, систематизация затруднений (или отсутствия затруднений) и их анализ позволят выявить те направления базового педагогического обра-

зования, по которым необходимо внести изменения, снабдив, таким образом, управленцев образовательных учреждений педагогического образования информацией для принятия взвешенных решений, способствующих повышению качества образования.

Было проведено исследование с целью выявления понимания учителями задачи создания системы оценки качества в пяти образовательных учреждениях общего образования Санкт-Петербурга. В нем приняли участие 123 педагога. По своему педагогическому стажу они распределились следующим образом: 8% — имели стаж менее трех лет; 20% — от 4 до 10 лет; 72% — имели стаж свыше 10 лет (в том числе свыше 15 лет — 48%). По своей квалификации 53% респондентов имели высшую квалификацию, 32% — первую квалификационную категорию, 13% — вторую квалификационную категорию. При этом 73% респондентов имели базовое педагогическое образование, 14% — базовое университетское, 13% — базовое техническое образование.

В результате проведенного исследования нами было установлено, что 98% респондентов склонны оценивать качество своей деятельности и деятельности своих коллег по результатам, показываемым учениками (ЕГЭ, контрольные работы, олимпиады). При этом примерно половина опрошенных в каждом образовательном учреждении педагогов в качестве критериев оценки своей деятельности называет те же критерии, по которым они оценивают качество образования своих учеников.

В ходе исследования предполагалась самооценка педагогами (по семибалльной шкале) качества их вузовского и послевузовского образования, а именно владения компонентами педагогической деятельности по окончании вуза и на момент заполнения анкеты. На графиках, расположенных ниже, представлены типичные результаты оценки педагогами своего образования по окончании вуза (рис. 3) и оценка на момент заполнения анкеты (рис. 4) по результатам анкетирования педагогов одного из учреждений.

Качество собственного базового образования оценивается педагогами по различным компонентам на среднем уровне и ниже среднего. Наиболее высоко оцениваются объем и глубина знаний по предмету, а самые низкие показатели получило стратегическое и тактическое планирование своей работы. По самооценке педагогов оказалось, что на момент окончания вуза недостаточно сформированным оказывается владение различными формами и методами организации обучения и их адекватным использованием. Причиной этого может быть недостаток опыта практической деятельности.

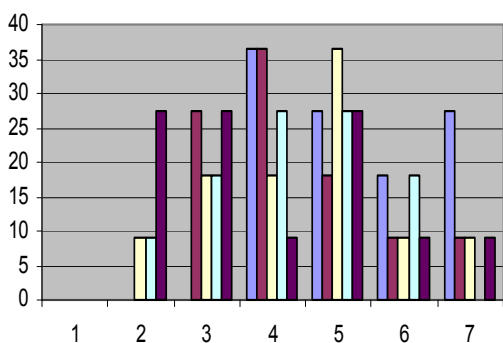


Рис. 3. Самооценка качества педагогических знаний, полученных в вузе

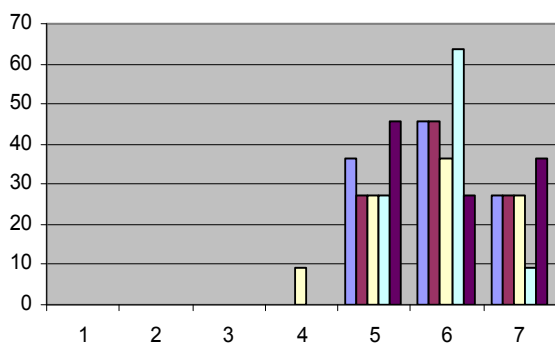


Рис. 4. Самооценка качества педагогических знаний в момент анкетирования педагога:

- объем и глубина знаний по своему предмету;
- владение различными формами и методами организации обучения, их адекватным использованием;
- планирование стратегическое и тактическое своей работы;
- установление педагогически целесообразных отношений и взаимодействия с обучаемыми;
- система представлений о сущности профессиональной деятельности

Степень влияния на качество владения компонентами профессиональной деятельности различных видов обучения (по самооценке педагогов) различна и существенно зависит от образовательного учреждения. Педагоги единственной Санкт-Петербургской гимназии (№ 271), которые одновременно активно работают в ресурсном центре на базе гимназии, показали преобладающее и существенное влияние на их профессиональный рост качественно работающей системы методической работы образовательного учреждения. В целом исследование выявило рост продуктивности в последние годы «корпоративного» обучения педагогов на базе образовательных учреждений, значимость самообучения.

Подводя итоги исследования, представленного в данной работе, отметим, что в нем мы исходили из теоретически обоснованной позиции научного анализа содержания деятельности современных педагогов. Ее суть состоит в опоре не только на функции и виды педагогической деятельности и выявление факторов влияния, но и на особые ценностно-смысловые позиции учителей в учебно-воспитательном процессе.

Результаты исследований Института педагогического образования РАО позволяют выделить следующие направления научных исследований, которые являются перспективными в раскрытии портрета педагога и для решения задач модернизации подготовки современного педагога.

Фундаментальные исследования: развитие педагогического образования в интегрированном образовательном пространстве современного мира; мониторинг качества педагогического образования; профессиональная педагогическая подготовка педагогических кадров в области разработки и использования инновационных интенсивных методических систем; самореализация личности педагога и развитие его психолого-педагогического потенциала; дидактика в современной профессиональной педагогике; развитие ценностно-смыслового содержания деятельности педагога в

условиях модернизации образовательной среды; становление профессиональной зрелости педагога; модернизация постдипломного педагогического образования; развитие процессов управления педагогическим образованием в современной России.

Прикладные исследования: эффективность системы методов прогнозирования развития объектов педагогического образования; разработка и внедрение системы оценки качества в учреждениях педагогического образования разного уровня; проектирование и внедрение профессиологиче-

ских моделей специалистов педагогического труда, разработанных на основе компетентностного и системного подходов; комплексная методика непрерывной всесторонней самореализации личности; экспериментальные исследования разработки и внедрения методологии, технологии и диагностики инновационных процессов в педагогическом образовании; экспериментальные исследования в области подготовки педагогических кадров, компетентных в применении информационных и коммуникационных технологий.

Примечание

1. Социально-профессиональный портрет педагога: Науч. докл. / И. И. Соколова, Н. М. Александрова, А. С. Мищенко [и др.]. СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2009.