

«Проблемы профессионализации работников образования»

Введение в проблематику.

Вопросы качества «рабочей силы» в образовании – это вопрос образовательной политики, вопросы управления развитием учительского потенциала, т.е. вопросы, выходящие за рамки традиционных представлений об учительском образовании, подготовке и переподготовке кадров, управлении кадрами.

Новым предметом управления становится процесс индивидуальной профессионализации работников сферы образования.

Определение такого предмета управления должно сопровождаться переоформлением инфраструктуры профессионализации работников образования. Сегодня, различными сторонами, так или иначе, заинтересованными в образовании (потребителями, экспертами, специалистами, управленцами) осознается очевидная проблема рассогласования требований профессионализации педагогов с содержанием и направленностью модернизируемого образования страны (региона). Появляется понимание необходимости в изменении всей предшествующей подготовки педагогов с учетом новых условий и требований в самом образовании.

Существующие в настоящее время системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации ориентированы на воспроизводство «уже ставшего», произошедшего, в то время как образование все более явно приобретает черты новой практики и одной из практик, «поддерживающих» инновационную деятельность, инновационные практики, т.е., того, чего еще массово не существует. Это, в свою очередь, приводит к необходимости решения вопроса о моделях профессионализации, предполагающее обращение к тематике профессии и динамических характеристик профессионализации, учитывающей разницу в представлениях о профессионализме у различных категорий педагогов.

Возможный подход к решению проблемы.

В 2009-2010 гг. межрегиональной группой исследователей¹, из Красноярск, Москвы, Хабаровска, Ставропольского края, по инициативе Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования, министерства образования и науки Красноярского края было проведено исследование эффективности институтов профессионализации работников образования Красноярского края.

Исследование проводилось с общей **целью** изучения ситуации на рынке дополнительного профессионального образования, доступном работникам образования Красноярского края.

1

¹ Красноярск: Сергоманов П.А. (соруководитель), Хасан Б.И., Васильева Н.П., Козырева Е.Ю., Зубковская И.Б., Залега Ю.М., Катыщук С.М.; Хабаровск: Бысик Н.В.; Ставропольский край: Голубкин И.; Москва: Митрофанов К.Г. (соруководитель).

В главные задачи исследования входило:

- оценка эффективности методов и форм работы, предложенных на рынке ДПО с точки зрения соответствия ожиданиям работников отрасли образования;
- оценка результативности распространенных на рынке ДПО предложений (программ повышения квалификации, различных методов и форм работы с ростом профессионализма учителей и администраторов образования, других работников отрасли) с точки зрения их участников;
- выявление субъективных картин карьеры работников отрасли образования, их целевых и причинных свойств;
- выявление новых (внеинституциональных) профессиональных позиций и видов деятельности в отрасли, их пропорций в отношении к сложившимся (институционализированным) профессиональным позициям и видам деятельности;
- описание нормативной модели профессионального роста (развития) учителя и стадийности роста (развития) учителя.

Методы исследования:

Социологические опросы, фокус-группы, комплексный анализ данных, эвристические методики.

Объект и предметы исследования

Объектом исследования являются процессы профессионализации работников образования Красноярского Края.

Предмет исследования – индивидуальные стратегии профессионального развития (типы стратегий).

Цели и задачи исследования

Цель исследования – выявление основных факторов (институтов и технологий), влияющих на профессиональное развитие педагогических работников (профессиональных динамик) для возможного описания нормативной модели профессионального роста (развития) учителя и стадийности роста (развития) учителя.

Масштабы работ

В исследовании приняли участие работники отрасли образования Красноярского края: администрация образовательных учреждений, учителя, воспитатели. На первом этапе в 2009 году в исследовании приняли участие 720 работников образования Красноярского края, из них 147 директоров образовательных учреждений, 341 учитель, 232 человека - вспомогательный педагогический персонал (воспитатели, методисты, психологи, программисты и др.). В 2010 году: 1326 человек, из них 149 директоров и 1177 учителей. Всего за два года 2046 человек. Что составляет 6,7 % от всех работников.

Общая ситуация.

На 2009 год в системе общего образования Красноярского края согласно документам статистической отчетности (РИК-83) работает 45788 человек (30609 – руководящие сотрудники, педагогические, учебно-вспомогательный персонал), из них более 55% относятся к группе педагогических работников. Общее соотношение работающих в отрасли образования края по категориям представлено на рис. 1. Почти 90% работающих в отрасли – женщины.

Рисунок 1. Соотношение работников отрасли по категориям.

Возрастные характеристики работающих в отрасли педагогических работников представлены на рис. 3. Как видно из представленной диаграммы, большинство работающих учителей относится к возрастной когорте 35-55 лет. Работающих учителей пенсионного возраста – меньше 20%. Это соответствует общероссийским тенденциям. В когорте моложе 25 лет больше всего работающих в качестве вспомогательного педагогического персонала.

Рисунок 2. Распределение работающих в образовании по возрасту.

Для того, чтобы ответить на вопрос о привлечении в отрасль работников разных возрастов, необходимо сравнить имеющиеся данные с общей демографической ситуацией в регионе. На основании этого сравнения мы можем судить о привлекательности сферы образования для различных возрастных групп населения края.

Значимые результаты исследования.

1. На вопрос анкеты: «Отметьте высказывание, которое в наибольшей степени могло бы послужить основной причиной Вашего перехода с одной позиции на другую», варианты ответов распределились следующим образом.

Рисунок 3. Причины переходов с должности (места работы) на другую.

На диаграмме показано отношение количества переходов с одного места работы на другое относительно причин смены мест работы. Наиболее значимой причиной переходов у респондентов, сменивших 3 и более профессиональных позиций отмечается ощущение тупика на занимаемой должности. 12% работающих в системе образования меняют место работы 3 и более раз и более 50% из них меняют работу в связи с ощущением тупика.. Так как количество работников образования края ответивших на этот вопрос соответствует 3% работающих в отрасли образования края (720 человек), а стаж работы опрошенных в целом соответствует общей статистической картине региона (до 5 лет 11,81%, 5-10 лет 12,22%, 10-15 лет 13,75%, 15-20 лет 20,83%, 20-25 лет 20,42%, больше 25 лет 20 %) выводы могут быть распространены на краевую ситуацию в отрасли в целом. В среднем в ситуации тупика находятся 50% педагогов края. Мы предполагаем, что это свидетельствует о рассогласовании между квалификационными характеристиками и профессиональными задачами (требованиями места).

На вопрос анкеты: «Отметьте формы образования взрослых, в которых Вы участвовали. Ответов может быть несколько» – 94,9% опрошенных ответили, что принимали участие в курсах повышения квалификации. Следовательно, традиционные курсы повышения квалификации являются наиболее массовой формой профессионализации. Проанализировав ответы на этот вопрос анкеты мы получили следующую картину о ранжировании форм дополнительного институтов профессионального образования, в соответствии с представлениями работников образования:

Рисунок 4. Оценка эффективности форм дополнительного профессионального образования

Сопоставление результатов опроса показывает, что значимость для изменения практики работы педагога курсы ПК занимают лишь 4 место, уступая около 8% таким событиям, как участие в фестивалях и конференциях, победа в профессиональных конкурсах, аттестация педагога и ОУ. Наиболее значимые события связаны с профессиональным статусом (конкурсы, фестивали,

конференции), основными характеристиками которых могут быть названы отсев и оценка результатов

На следующем этапе мы задавали вопрос «Если Вы планируете пройти повышение квалификации, то, по какой причине? (возможно несколько вариантов)». На диаграмме 3 представлена структура мотивации участия в повышении квалификации работников образования края. Синим цветом обозначены суждения директоров ОУ, а красным – суждения учителей.

Рисунок 5. Структура мотивации участия в повышении квалификации

Результаты опроса продемонстрировали рассогласование причин, по которым директора направляют учителей на курсы ПК и основания самих учителей. В качестве оснований для направления учителей на курсы ПК директора по большей части указывают на необходимость прохождения учителями процедур аттестации, реализацию новых проектов и программ, необходимость школы.

Большинство - 73% педагогов независимо от стажа работы в образовании называют в качестве причины, по которой они проходят ПК, личный интерес, желание. При этом, что более половины педагогов включены в деятельность по разработке и реализации программы развития школы.

Рисунок 6. Уровень участия в управлении школой.

При анализе ответов на вопрос «Есть ли у Вас план карьеры?» оказалось, что чем меньше стаж работы, тем больше респондентов имеют примерный план карьеры. А чем больше стаж работы в образовании, тем меньше педагог планируют свою карьеру. Мы предполагаем, что это может быть проинтерпретировано двояко. Одной причиной может быть то, что молодые специалисты имеющие планы не видят возможности реализовать свои карьерные планы в образовании, второй - что их карьера не связана с образованием. Одним словом люди умеющие планировать не могут удержаться в образовании, что видно на диаграмме.

Рисунок 7. Наличие планов карьеры в зависимости от стажа работы.

Для молодых педагогов профессиональная карьера является малопривлекательной и слишком протяжённой во времени. Вопросы карьеры (в анкете вопрос звучал следующим образом: «Какая карьера в образовании может считаться успешной, на Ваш взгляд?») респондентами в основном рассматриваются через признание заслуг (около 30%) и расширение функционала (около 25%). Рост по карьерной лестнице оценен весьма низко (от 7 до 15%). Администраторы считают наибольшим успехом «занятие должности руководителя образовательного учреждения», для учителей кроме этого успехом считается «получение званий и наград», представители вспомогательного педагогического персонала самым успешным в образовании называют людей у которых «расширились функциональные обязанности». Таким образом, у работников образования края реальности описывающей «карьеру в образовании» не существует.

Исследование показало необходимость разработки механизма (инструмента) самооценки уровня профессионализма работников образования, обеспечивающего решение двух типов задач: управление профессиональным развитием педагогического персонала края и управление собственным карьерным движением педагога (индивидуальной образовательной программой) в зависимости от их характеристик и масштабов, а также от стажа (опыта) работы в сфере образования.

Инструмент должен быть основан на модели (матрице профессионализации), полученной в рамках исследования, в которую вписывается большинство возможных профессиональных задач, которые решает педагог в своей деятельности.

Для оценки профессиональности мы предлагаем нормы профессионального понимания и мышления, организованные в Таблице 2, в качестве гипотезы и основания проекта профессионализации учительской работы. Мы претендуем получить принципиальную модель, в которую вписывается большинство (все) возможных профессиональных задач, которые решает педагог в своей деятельности: от проведения фрагмента урока, проведения родительского собрания до разработки нового образовательного контента, проектирования и отслеживания индивидуальной образовательной программы ученика.

Представленная идея может выглядеть в виде следующей матрицы (таблицы).

Таблица 1. Матрица профессионализации.

	Программы	Технологии	Возрастные границы аудитории	Нормы / институты
Моделирование (предметом)	Составление авторской программы	Проекты и исследования	Форсайт, сценарии развития, прогнозы	Создание программ развития и обоснование деятельности ОУ
По алгоритму (с предметом)	Компиляция из разных программ	Интерактивные технологии	Индивидуальные особенности и результаты, отнесенные к возрастным характеристикам	Как оформить грамотно?
По образцу (в предмете)	Базовая программа	Урок / внеурочная классика	Отнесение к возрастным нормам	Запреты, где получать информацию

Но возможен еще один вектор, задающий третье измерение в матрице – профессиональный возраст. Тогда профессионализация может рассматриваться в русле неизбежных кризисов (по аналогии с кризисами возрастного развития, описанные еще Л.С. Выготским для детей), связанных с профессиональным становлением, вхождением в профессиональную культуру и расширением репертуара профессиональных действий. Такой подход имеет в российской традиции достаточно давнюю историю: это и работы Климова, Митиной, Зеера.

Если нам удастся внятно описать основные противоречия и задачи преодоления на каждой ступени профессиональной динамики, то тогда можно будет говорить о построении принципиальной модели профессионализации педагогов.

Создание теоретической «матрицы профессионализма» имеет несколько следствий.

Первое – основания для описания динамики профессионального развития педагогов, последовательности возникающих противоречий, имеющих свою логику разворачивания в профессиональной деятельности и смены способа решения ситуативных педагогических задач.

Второе – представленная матрица может служить основаниями для конструирования и описания уровней, ступеней квалификации внутри сферы профессиональной деятельности.

И третье следствие. После исследования может быть поставлена задача на разработку инструментов для оценки квалификации работников образования. Т.е. задача управления

профессионального развития может быть поставлена только после того, как мы сможем представить себе объект управления.

Первый столбик в представленной выше модели (матрице профессионализации) показывает уровень владения предметными программами. Итак, при ответе на вопрос: «Как оцениваете свой уровень владения предметным содержанием?» ответы учителей, разбитые согласно стажу работы в системе образования распределились следующим образом:

Рисунок 8. Представления учителей об уровне владения предметным содержанием, в соответствии со стажем работы в системе образования.

Таким образом, при наложении первого столбца матрицы на нашу выборку по стажу работы в системе образования в целом есть два места вызывающих сомнения. Первое – молодые педагоги со стажем от 0 и до 3 лет называют характеристику третьей строки – «моделирование» чаще, чем следующий возраст. Это может объясняться отсутствием понимания молодым педагогом профессионального языка. Вполне возможно под этой фразой – «Могу разрабатывать собственные образовательные программы, в том числе межпредметные и межвозрастные» выпускники вуза поняли нечто отличное от «моделирования». Педагоги-стажисты, со стажем работы в системе образования от 12 до 25 лет, называют характеристику второй строки матрицы так же часто, как педагоги со средним стажем работы в образовании, вероятно это может служить показателем профессиональной деформации.

На тот же вопрос по выборке, сформированной по результату, ожидаемому от курсов повышения квалификации были получены следующие данные:

Рисунок 9. Представления учителей об уровне владения предметным содержанием, в соответствии с результатом ожидаемым от курсов повышения квалификации.

Из рисунка видно, что часть матрицы, отвечающая за предметные программы, узнается. При сравнении ответов на вопрос об уровне овладения предметными программами и по ожидаемому результату от курсов повышения квалификации мы получили прямую зависимость.

При анализе ответов на вопрос «Как оцениваете свой уровень владения образовательными технологиями?» на выборке по стажу работы в системе образования мы получили следующую картину:

Рисунок 10. Представления об уровне владения образовательными технологиями при разных стажах работы в системе образования.

В целом представление учителей о развитии профессионализации соответствует модели содержащейся в матрице профессионализации. Общую картину нарушает представление молодых педагогов таком уровне, как «использую интерактивные формы организации деятельности» - по алгоритму (с предметом). Вероятно, молодые педагоги не узнают себя на первой строке, либо переоценивают.

Представления педагогов на тот же вопрос, но по выборке, сформированной по результату, который педагог ожидает получить от курсов повышения квалификации, мы получили следующие данные:

Рисунок 11. Представления об уровне владения образовательными технологиями в соответствии с результатами ожидаемыми от курсов повышения квалификации.

Так же как и по предыдущему вопросу, ожидаемые результаты курсов повышения квалификации зависят от уровня владения образовательными технологиями. Значит, матрица узнается и по столбцу связанному с образовательными технологиями.

На вопрос «Как учитываете в своей работе возрастные и индивидуальные особенности учеников?» при анализе ответов по стажу опрашиваемых, мы получили следующие данные:

Рисунок 12. Представления педагогов об учете возрастных и индивидуальных особенностей учеников в соответствии со стажем.

Здесь анализ представляется достаточно сложным, зависимости не такие прямые как в других клетках матрицы, а представления учителей отличаются от того что предполагается нами в матрице. Например, знание о том, какие результаты должны демонстрировать в том или ином возрасте разбиваются на два отдельных возраста: от 0 до 5 и от 5 до 25 лет. Молодой педагог, приходя в школу, сомневается в своих знаниях она этот счет, но уже к 5 годам стажа работы в школе у учителей появляется уверенность в знаниях, эта уверенность существенно понижается в профессиональном возрасте от 5 до 7 лет и начинает повышаться вновь, вплоть до 25 – летнего стажа. Способность составить с ребенком его индивидуальный учебный план развивается в соответствии с увеличением стажа работы в профессии. Значительное увеличение происходит на стаже 5-7 лет, вероятно, здесь появляется интерес к этой области педагогической деятельности, возможно, это связано с изменением представлений о собственных знаниях (ощущением их недостаточности) о результатах учащихся в том или ином возрасте. Третья строка строчка этого параметра самая неясная. Умение заполнять индивидуальную карту учащегося и на ее основе способность сделать прогноз о сценарии его развития не развивается у педагогов по их собственным представлениям выше 8 % - 12%, независимо от стажа.

Рисунок 13. Представления педагогов об учете возрастных и индивидуальных особенностях учеников в зависимости ожиданий результатов от курсов повышения квалификации.

Из таблицы и рисунка видно, что часть матрицы, отвечающая за возрастные и индивидуальные особенности ученика, узнается. При сравнении ответов на вопрос об учете возрастных и индивидуальных особенностей ученика и по ожидаемому результату от курсов повышения квалификации мы получили прямую зависимость.

На вопрос «Как оцениваете свой уровень участия в управлении школой?» в выборке по стажу работы в системе образования мы получили следующие данные»:

Рисунок 14. Уровень владения нормами в зависимости от стажа.

Актуальным уровнем владения нормами в каждой из выделенных стажевых групп является уровень соответствующий описанной матрице профессионализации. Чем больше стаж работы в образовании, тем чаще представление учителя о собственном участии в формировании и принятии норм школьной жизни выражается в формулировке «принимаю участие в разработке программы развития школы». Большой процент ответов соответствующий второй строке матрицы (действия по алгоритму) «понимаю, как моя деятельность соотносится с программой развития школы» приходится на учителей среднего стажа работы в образовании. И наибольший процент (69%) по ответу соответствующему первой строке (действия по образцу / в предмете) матрицы «знаю и соблюдаю внутришкольные правила и нормы» приходится на молодых педагогов. Таким образом, можно сделать вывод, что столбец матрицы, обозначающий уровень владения нормами узнается учителями и соответствует стажу работы в образовании.

Рисунок 15. Уровень владения нормами в зависимости от ожидаемых результатов от курсов повышения квалификации.

Из рисунка видно, что часть матрицы, отвечающая за нормы, узнается. При сравнении ответов на вопрос о нормах и по ожидаемому результату от курсов повышения квалификации мы получили прямую зависимость.

При сравнении этих двух выборок, то есть при анализе ответов на вопрос «Какой результат Вы хотите получить после повышения квалификации?», мы получили следующие данные:

Рисунок 16. Представление об ожидаемом результате от курсов повышения квалификации в зависимости от стажа работы в образовании.

Основным результатом курсов повышения квалификации работники образования видят освоение новых технологий работы и способности применять их в рамках преподавания и в дополнительных видах деятельности, независимо от стажа работы в образовании этот результат ожидают от 60% до 70% всех опрошенных учителей. Представление о возможности получить от курсов повышения квалификации такой результат, как способность самостоятельно разрабатывать программы, проводить исследования, обучать других педагогов школы увеличивается пропорционально с увеличением стажа работы в образовании. Следовательно, этот результат может быть получен при большом стаже повышения работы в сфере образования. Нижняя линия в матрице характеризуется согласно выше представленному рисунку таким результатом курсов повышения квалификации, как умение в полной мере выполнять свои обязанности в рамках функционала, так как на диаграмме видно, что такой результат ожидают педагоги тем меньше, чем больше стаж работы в образовании.

Заключение

Движение в проблемном поле профессионализации, в современном состоянии системы образования и с учётом зарубежного опыта, возможно при условии представления профессионализации педагогов как технологии управления образованием. Ссылка, в данном случае, на зарубежный опыт, означает, что все новации в образовании, в мире, осуществляются, в первую очередь, с позиции управления.

Современный учитель – это разнообразный перечень типов работ от домашнего воспитателя до менеджера образования и специалиста в области образовательного права, от разработчика нового образовательного контента и до специалиста в реализации образовательных проектов, от разработчика и технолога образовательных тестов до специалиста в реализации индивидуальных программ, связанных с особыми возможностями ребенка. Для того чтобы карьера в образовании оказалась успешной, современному педагогу мало уметь хорошо преподавать свой предмет. Ему необходимо осваивать новые позиции и типы работ, выходящие за рамки класса и пытаться совмещать разные формы профессиональной активности. Это и исследования, и разработки, и менеджмент, и индивидуальное сопровождение, и работа с детьми с особыми потребностями и с одаренными детьми, и менторство (т.е. работа с другими учителями). Освоение второй, третьей, а то и четвертой специальности дает современному учителю шанс повысить свою конкурентоспособность, работать разнообразно и в разных организациях, соответствовать вызовам времени.

Механизм «переходов», движения профессионализации может быть выстроен на имеющейся образовательной инфраструктуре региона для решения различных задач. Тогда появляется возможность задавать (с управленческой точки зрения) и выстраивать (с точки зрения профессионализации групп педагогов, в логике индивидуализации) траектории профессионализации от стажёра до мастера – наставника.

Отметим, что образование, как и любая другая практика, за небольшими исключениями, на профессиональном уровне всегда открыта. Человек, наработавший уровень не ниже условного среднего, так или иначе, будет замечен, активен в количестве мест более чем одно, иметь сторонников, подражателей, возможно, учеников. Этот тренд является естественным и наиболее сильно проявляется в педагогике, образовании, искусствах.