

Становления профессиональной идентичности молодых педагогов: подходы к проектированию

В последнее время проблема профессионального развития педагога является одной из самых важных в обсуждении вопросов изменения системы образования (Болотов В.А., Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г. и др.).

Направления модернизации системы образования определяются принятыми Федеральными государственными образовательными стандартами относительно каждой ступени образования. Сегодня меняется система образования, и, следовательно, меняется и профессия учителя.

Учителю предстоит работать с образовательным запросом семьи, работать на развитие каждого конкретного ребенка, выстраивая его индивидуальную траекторию или программу, работать на другого типа образовательные результаты - чтобы молодые люди не только много и крепко знали, но и умели эти знания применять для решения реальных задач, на основе этих знаний предлагали новые варианты решений существующих и регулярно появляющихся проблем, готовы были брать на себя реальную ответственность за реализацию этих решений, занимали лидерскую позицию и много еще чего (М.Барбер, Щедровицкий П.Г. и др.).

Если раньше педагог работал только с реальным пространством – пространством, в котором он и дети (класс) находятся в одном месте здесь и сейчас, то сейчас предстоит работать и в виртуальном, когда необходимо заранее помыслить возможные ситуации работы разных школьников и создать для них систему опор, позволяющую им двигаться в индивидуальном режиме. Раньше работа строилась на авторитете и высоком социальном статусе учителя («поверь мне, тебе это в будущем пригодится»), сейчас это уже не сработает – современному школьнику надо доказать, что это знание ему действительно необходимо для решения его собственных задач. Сейчас работа педагога должна строиться в соответствии с притязаниями школьников, а не в соответствии с тем, что кто-то (государство) посчитал необходимым/должным изучить в это время и соответствующим образом. Как заказчик на школьное образование оформляет себя бизнес и общественно-политические силы. Это означает, что сейчас педагог находится в ситуации неоднозначности заказа на школьное образование, и на эту неоднозначность должен как-то сам отвечать. Если раньше учитель по факту выступал транслятором знаний, то сейчас он должен стать координатором информационных потоков, мотиватором, экспертом – то есть так строить занятия, чтобы у детей появлялись свои вопросы и с помощью учителя они искали на них ответы и т.д.

Следует также добавить, что если раньше была одна квалификация - «педагог», то сейчас к современному учителю подходит «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» [8, стр. 142].

Сложность ситуации современного российского учительства состоит в том, что все эти новые компетентности (умения) и новые компетенции (новые задачи, функции) никак не отражаются на социальной карьере учителя. Пришел молодым в школу – ты учитель, отработал 5, 10 или 20 лет – ты все так же учитель. Это демонстрирует, что в учительской деятельности нет никакой динамики, признанной профессиональным сообществом. Человек не движется в профессиональном плане, развития не происходит. Для обеспечения самочувствия (я есть, я существую, я такой-то...) очень важно увидеть собственное движение, продемонстрировать себе и другим собственное «могу» и динамику его изменения.

Если обратиться к зарубежному опыту, то можно найти примеры профессионального роста в образовании. Так, например, в школьном образовании Великобритании представлены 5 этапов профессионального роста/профессиональной карьеры учителя: новичок, продвинутой молодой учитель, специалист, знаток, эксперт [5].

Исследование «Проблемы профессионализации работников образования», проведенное в Красноярском крае получили важные для нашей работы результаты, которые подтверждают обозначенные выше тезисы:

- основной причиной перехода учителей на другую работу является ощущение тупика на занимаемой должности. Это означает, что наличные профессиональные характеристики уже не соответствуют предлагаемым к решению профессиональным задачам.
- единственный показатель профессионального успеха на данный момент, по мнению самих педагогов, – это достижения детей. Ощущения собственного изменения, прироста, развития – нет. Как у молодых педагогов, так и «опытных».
- Значимые события связаны с конкурсами и фестивалями, но они не являются источником для движения вперед, для развития, а работают на оценку уже достигнутого через ситуацию отсева. И тем самым ситуация существующих традиционных конкурсов не является показателями профессионального развития [6].
- молодые специалисты, имеющие планы относительно своей карьеры, не видят возможности их реализовать в образовании. Их карьера не связана с образованием.
- как наиболее значимые для своей профессиональной деятельности события педагогами называются события, в связанные с «новым» профессиональным статусом, полученным благодаря участию в конкурсах, фестивалях, конференциях. Слово «новым» не зря взято в кавычки, потому что это про появляющиеся новые переживания педагога как признание его заслуг, которые, к сожалению, никак не отражаются на его профессиональной карьере [9].

Трудность сегодняшней практики также заключается в том, что существующая система педагогического образования не может готовить к тому, чего еще нет, к будущему. Она так устроена, что позволяет только осваивать опыт предшественников. Безусловно, богатый опыт, но позволяющий работать только в «прежней» школе, потому что в ней он был наработан в течение долгого времени.

Итак, проблема профессионального развития педагогов в целом, и молодых педагогов в частности, является весьма актуальной и требующей поиска ответа на вопросы о том, как его обеспечивать – какие условия создавать, какие механизмы запускать, как обеспечивать видение собственного движения, собственного роста в профессиональных умениях, ощущение и др.

Этимологически понятие «профессиональное развитие» происходит от латинского «profiteor» - «объявляю своим делом». В словаре дается следующее определение: профессиональное развитие – это «происходящий в онтогенезе человека процесс социализации, направленный на присвоение им различных аспектов мира труда, в частности профессиональных ролей, профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков» [7].

В отечественной науке профессиональное развитие рассматривается от эффективности деятельности исполнителя до характеристик профессионала (Климов Е.А., 1996, Поваренков Ю.П., 2002, Пряжников Н.С., 1999, Шадриков В.Д., 1982, Маркова А.К., 2004). При этом в качестве основного критерия профессионального развития личности выделяется профессиональная идентичность.

Профессиональная идентичность — психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу. Это не только осознание своей тождественности с

профессиональной общностью, но и ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т. е. переживание своей профессиональной целостности и определенности [10].

На сегодняшний день предлагаются модели становления идентичности, рассматривающие уровни глубины идентификационных процессов (как бы по горизонтали). Автором теории идентичности, Э.Эриксоном, предложена классификация типов идентичности, на основании которой появляются ее модификации (например, Д.Марсиа). Э.Эриксон предлагает рассматривать следующие типы идентичности:

1. неадекватная – если человеку не удастся своевременно разрешить задачи, связанные с самоопределением;
2. диффузная или размытая – состояние, когда человек еще не сделал ответственного выбора;
3. неоплаченная – когда человек принял определенный статус, миновав мучительный процесс самоанализа;
4. отсроченная или мораторий – когда человек непосредственно находится в состоянии самоопределения, но отодвигает принятие решения «на потом»;
5. достигнутая – когда личность нашла себя и вступила в период практической самореализации [12].

Мы предполагаем, что существуют вертикальные уровни разворачивания процессов профессиональной идентичности. Такими уровнями могут быть следующие:

- 1) личностная (ситуативная) идентичность – ощущение себя человеком, который решает свою конкретную задачу;
- 2) профессиональная консервативная идентичность – ощущение себя профессионалом, решающим традиционные профессиональные задачи, имеющим определенные должностные инструкции, статус в педагогическом коллективе и т.д.;
- 3) профессиональная поколенческая идентичность – ощущение себя человеком, решающим историческую задачу, стоящую не перед конкретным человеком, а перед профессиональным сообществом в целом. Эта задача связана с изменением содержания профессиональной деятельности.

Таким образом, расширяя проблематику профессионально развития, мы поднимаем вопрос необходимости создания условий для обеспечения динамики профессиональной идентичности молодых педагогов.

На примере Красноярска разворачиваются две модели интернатуры.

Традиционно под интернатурой понимается форма повышения степени готовности выпускников медицинского вуза к самостоятельной профессиональной деятельности по избранной специальности. Как бы доведение молодого специалиста до той степени, когда он сможет самостоятельно решать поставленные перед ним профессиональные задачи. Такую деятельность можно рассматривать как переход от студенческо-академической позиции к позиции человека, притязающего и умеющего решать конкретные профессиональные задачи. Это обеспечивает молодому человеку профессиональное самочувствие, ощущение себя частью конкретного педагогического коллектива. Это, так сказать, адаптационная интернатура, обеспечивающая адаптацию молодого человека к профессиональной деятельности.

Второй тип интернатуры связан не только с развитием специалиста внутри профессионального пространства, а с созданием такой системы, которая задает перспективу развития самой профессии. Это позволяет молодому человеку научиться ставить перед собой такие профессиональные задачи и их решать, которые предыдущим поколением учителей не ставились, которые связаны с построением нового содержания профессиональной деятельности. Таким образом, за счет изменения содержания профессиональной деятельности (миссии) происходит развитие профессии в целом.

В практике Красноярского края разворачивается профессиональное игровое

движение «Молодежные профессиональные педагогические игры». Анализ их реализации на протяжении трех сезонов показал, что пока игровое движение рассматривается как дополнительное к основному виду образовательной практики самих его участников. Основной деятельностью для молодых педагогов-участников МППИ является школьная практика. Основной деятельностью здесь является процесс обучения, есть свои задачи в академическом пространстве и в социальном пространстве. Участники МППИ втягивают сюжеты из этой своей практики в игровую действительность как примеры, как кейсы для тренировки. Это позволяет модельно, с разных сторон рассматривать сложные практические ситуации, проигрывая, переживая их заново, а значит, справляться с переживаниями, которые возникали тогда, в классе. Добавим, что все это происходит в молодежной среде, имеющей свои привлекательные стороны - общение, влюбленности и др. Таким образом, пока игровое пространство является для участников пространством восстановления сил, реабилитации, хорошей молодежной тусовки. Возвращение молодых педагогов из игрового движения в школьную практику зачастую не влечет за изменения их практики. Правильнее будет сказать так: случаются переносы упражнений, приемов, техник, приобретенных на МППИ, в процесс обучения. Но в целом изменения школьной практики не происходит.

Мы считаем, что потенциал игрового движения молодых педагогов не используется в полной мере. Метапредметные компетентности не могут формироваться в традиционных формах, а в игровой форме могут. И это означает, что игровое пространство может стать новым видом образовательной практики. А это значит, что игровое пространство будет являться не дополнительным к школьному пространством, а перейдет в школьное пространство.

Реализация данной идеи возможна, с нашей точки зрения, через построение специальной системы - «Педагогической «интернатуры». Ядром данной интернатуры является развернувшееся в Красноярском крае профессиональное игровое движение молодых педагогов - Молодежные профессиональные педагогические игры (МППИ). МППИ являются профессиональными состязаниями в области метапредметных компетентностей, деятельностью по подготовке и проведению профессиональных состязаний, в рамках которых можно на относительно нейтральном материале опробовать имеющиеся компетентности, а за счет этого рефлексивно отнестись к своей профессиональной деятельности, содержательно в ней продвинуться [3, 4].

Но еще одно условие должно быть обеспечено – игровое сообщество должно быть многослойно, чтобы обеспечивать его внутреннюю динамику. Мы выделяем три уровня в игровом движении:

1) юниорский – его участниками являются студенты, и поэтому он является предпрофессиональным, создающим условия для знакомства с новым содержанием профессиональной деятельности, которому в учебном заведении не учат, а также созданием образа ближайшего профессионального будущего в виде амбициозных, увлеченных, успешных молодых педагогов;

2) профессиональный – его участниками являются молодые педагоги, участвующие в Молодежных профессиональных и педагогических играх и обучающиеся в «Педагогической «интернатуре»;

3) суперпрофессиональный - его участниками могут стать «выросшие» молодые педагоги или успешные, состоявшиеся педагоги, чьи достижения признаны профессиональным сообществом. Его участники выступают судьями в МППИ, экспертами, разработчиками заданий, тренерами.

Итак, мы предполагаем, что: условием возникновения динамики профессиональной идентичности, связанной с переходом от личностной (ситуативной) к поколенческой, является создание динамической модели игровой практики формирования метапредметных компетентностей, обеспечивающей следующие процессы:

- состязания по метапредметным компетентностям и включенные в обычную жизнь на месте тренировки к ним;
- рефлексия обнаруженных за счёт игры собственных дефицитов, их восполнения, дальнейшее использование этого содержания в собственную практику;
- создание новых «профессиональных статусов», отражающих профессиональный рост/профессиональную карьеру;
- создание многоуровневого профессионального сообщества, включенного в игровое профессиональное движение.

Литература

1. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Океаны инноваций: Атлантический океан, Тихий океан, мировое лидерство и будущее образование // Вопросы образования. №4, 2012. С.109 – 185.
2. Болотов В.А. Размышления о реформе педагогического образования // Образовательная политика. №5 (61), 2012. С.8-14.
3. Ватащак И.С. Возможности профессионального развития молодого педагога // Молодежь и наука: сборник материалов VIII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения К.Э.Циолковского - Красноярск : Сиб. федер. ун-т., 2012. С. 96-100.
4. Ватащак И.С. Основания и идеи создания общественно-профессиональной педагогической интернатуры в Красноярском крае //Сборник материалов X международной научно-практической конференции «Тенденции образования: Кадры решают все?».
5. Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. №4, 2013. С.261-280.
6. Козырева Е.Ю., Хасан Б.И. Кооперирующая модель конкурсов педагогических инициатив как механизм продвижения реформ в сфере образования // Вопросы образования. №3, 2008. С. 155-169.
7. Кондаков И.М. Психологический словарь, 2000.
8. Митрофанов К.Г. Проблемы педагогического профессионализма глазами молодых. Вестник ИПК. №6, август 2010. [Электронный ресурс]. – URL: <http://old.kipk.ru/rb-topic.php?t=912>
9. Митрофанов К.Г., Васильева Н.П., Козырева Е.Ю. «Проблемы профессионализации работников образования» введение проблематику //материалы 17-й научн.-практ. конф. «Педагогика развития: движущие силы и практики развития» Красноярск, апрель 2010. – Красноярск: ККИПК, 2011. С.128-143.
10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. - 600 с.
11. Щедровицкий П.Г. Коммуникативная и рефлексивная компетенция в рамках мыследеятельного подхода: контуры нового понимания //Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практ.конф. /Краснояр.гос.ун-т. – Красноярск, 2003. С.57 – 65.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. - 339с.