

Тенденции динамики профессиональной мобильности педагога

Trends in the dynamics of teacher professional mobility

УДК 373.29:378.1

DOI: 10.12737/2500-3305-2024-9-4-145-150

Катков Д.С.

Аспирант кафедры 5.8.7 Методология и технология профессионального образования
НОУ ВПО Московский финансово-промышленный университет Синергия, г. Москва

Katkov D.S.

Postgraduate student of the department 5.8.7 Methodology and technology of vocational education
Non-state educational private institution of higher education "Moscow Financial and Industrial
University "Synergy"

Аннотация

Для целей данной статьи под мобильностью понимается профессиональное карьерное продвижение педагога по административной лестнице в сфере образования. Педагог рассматривается как человек, имеющий специальную общеобразовательную подготовку и занятый преподавательской и воспитательной работой. Профессиональное образование представляет собой процесс развития личности, сопровождающийся овладением установленными знаниями, умениями, навыками по отдельным специальностям или профессиям.

Ключевые слова: вертикальная мобильность, профессиональное образование, педагог.

Abstract

For the purposes of this article, mobility refers to the professional career advancement of a teacher along the administrative ladder in the field of education. A teacher is considered as a person who has special general education training and is engaged in teaching and educational work. Vocational education is a process of personal development, accompanied by the acquisition of established knowledge, skills and abilities in individual specialties or professions.

Keywords: Vertical Mobility, Professional Education, Teacher.

В динамичном, развивающемся обществе невозможно раз и навсегда достичь нужного уровня квалификации. Как только учитель перестает учиться, он попадает в ситуацию функциональной неграмотности или профессиональной некомпетентности [6, с. 4], «полураспада» компетентности, когда полученные в вузе знания устаревают более чем на 50 %. Понимание этого неоспоримого факта нацеливает педагогическую теорию и практику, систему постдипломного педагогического образования на отказ от абсолютного идеала (всестороннее развитие личности) и переориентирует её на новую задачу – максимальное развитие способностей и качеств личности [3, с.31], или интеллектуально-личностных качеств [5, с.4]. Целенаправленное развитие таких качеств участников образовательной деятельности в значительной степени требует устранения профессиональных дефицитов, одним из которых является мобильность педагога в профессиональном образовании.

Предполагаем, что повышение квалификации действующего учителя как равноправного партнёра – это развитие у него интеллектуального (творческого) потенциала, который бы позволил развивать «педагогическую» мобильность как интегративную характеристику, позволяющую педагогу осваивать всё новое, что появляется в педагогической науке и

практике, быть активным участником происходящих преобразований, вносить свой вклад в построение постоянно развивающейся гуманитарно-ориентированной школы [5, с.5], т.е. быть способным к самореализации в профессиональной деятельности, в социуме и культуре.

П.А. Сорокин трактовал понятие «мобильность» достаточно широко – как «любой переход индивида из одной социальной позиции в другую» в соответствии с выделенными им горизонтальными и вертикальными параметрами социального пространства [7, с.4]. Так как именно в педагогической профессии понятие «социальный лифт» подразумевает небольшой люфт: учитель – методист – заместитель директора – директор, к тому же существует дефицит стимулов к повышению учителями своего профессионального уровня, мы будем рассматривать мобильность педагога как горизонтальную, но с элементами вертикального уровня, подразумевающего образовательный потенциал педагога как «социальный лифт» его профессионального развития. Эта позиция ориентируется на Национальную систему учительского роста, подразумевающую инновационную систему учительских должностей – учитель-старший учитель-ведущий учитель [8].

Любой курс повышения квалификации предусматривает решение педагогических задач. Модель аттестации учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов тоже предполагает решение педагогических задач (комплекты ЕФОМ) в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Это подразумевает наличие у педагога качеств, сопряжённых с возможностью мобильно реагировать на вызовы системы образования и быстро приспосабливаться к инновациям.

Известно, что педагогическую мобильность тормозят появившиеся в учительском сообществе на современном этапе тенденции «застывания» в периодах возрастных и профессиональных кризисов, которые проявляются в том, что педагог причины собственных неудач видит в объективных трудностях (ленивые, запущенные предыдущим учителем дети, сложные семьи, перегруженные программы, плохие учебники и т.п.). Следовательно, в курсе повышения квалификации должно быть предусмотрено решение таких педагогических задач, которые дадут возможность не поддаваться маргинализации сознания (Л.А. Амирова), а причины неудач видеть в себе, в методике своей работы, совершенствоваться, развивать культуру своей личности; почувствовать влияние творческой среды на собственную деятельность, быть способным к внутренне свободному выбору в ситуации принятия ответственных решений, а значит, быть педагогически мобильным.

Учебные педагогические задачи, направленные на формирование мобильности педагога, были смоделированы как решение педагогической ситуации, которая имеет многосторонний и целостный характер, её решение возможно только на основе синтеза знаний, образующегося согласно логике практической ситуации [1, с.34].

Основная цель исследования – дать оценку результативности процесса обучения на основе учебных педагогических задач, формирующих профессиональную мобильность педагога.

При этом разработчики курсов повышения квалификации исходили из полифункциональности обращения взрослого к образовательной деятельности и взаимосвязи («пульсация») мотива и результата познавательной активности, а также из понимания, что знания и умения, которые осваивает взрослый человек, автоматически не замещают старые и входят с ними в достаточно сложные отношения (И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.). Учитывая стремление взрослого человека к самостоятельности и самостоятельному принятию решений, в учебных задачах был представлен креативный материал.

Курсовая подготовка включала шесть практико-ориентированных задач, направленных на развитие профессиональной мобильности педагога. Приведём пример комплексной задачи (состоящей из трех задач), посвящённой проблеме дифференцированного обучения на уроке и нацеленной на развитие децентрированного мышления как способности к внутренне свободному выбору в ситуации принятия ответственных решений.

Практико-ориентированная задача, направленная на развитие мобильности педагога

Практико-ориентированная задача	Критерий «Децентрированное мышление»
В чём сущность понятий «индивидуальное обучение» и «дифференцированное обучение»? Как они соотносятся между собой?	Показатель 2.1. Способность человека перейти от одной точки зрения к другой, более широкой
<p>Среди методических ошибок, которые наблюдаются в практике работы учителей, применяющих дифференцированный подход к обучению, можно выделить следующие:</p> <ul style="list-style-type: none"> - предлагая учащемуся задание повышенной трудности, которое, по мнению учителя, он может выполнить, учитель ориентирует учащегося на уже достигнутый уровень развития; - некоторые учителя предлагают учащимся задания различной сложности на уроке, а при проверке они правильно выполненное задание наиболее сложного уровня оценивают на «5», менее сложного – на «4», а правильно выполненное простое задание – на «3». <p>Дайте критический анализ различным вариантам использования дифференцированного подхода.</p>	Показатель 2.1. Способность человека перейти от одной точки зрения к другой, более широкой Показатель 2.2. Отдифференциация своей точки зрения от других
Подумайте и предложите альтернативную, с Вашей точки зрения, точку зрения.	Показатель 2.2. Отдифференциация своей точки зрения от других

В исследовании приняло участие 402 учителя школ различного профиля. В ходе контент-анализа полученных вариантов были выделены ответы, формулировки которых не содержат внутренних противоречий и касаются контекста решения учебной задачи. Ответы респондентов группировались по принципу наибольшей повторяемости, ранжировались и соотносились с общим количеством ответов по данному вопросу в процентах.

Основанием для разработки критериальной базы исследования явились работы Ю.Н. Кулюткина, И.Ю. Алексашиной. Концептуально-методологическая основа (рамку) критериев и показателей, лежащих в основе формирования и последующей оценки интеллектуально-личностных качеств педагогов как показателя педагогической мобильности (Ю.Н. Кулюткин), достаточно широка и содержит 8 критериев [5, с.11]. В статье приводится фрагмент контрольного эксперимента по анализу сформированных интеллектуально-личностных качеств как основы мобильности педагога по критерию «Децентрированное мышление».

Показатели оценки интеллектуально-личностных качеств обучающихся по критерию «Децентрированное мышление»

Критерий «Децентрированное мышление»	Оценка баллах (0-3) процентах	Содержание информации (анализ ответов учителей при решении учебной задачи)
Показатель 2.1. Способность человека перейти от одной точки зрения к другой, более широкой	0 (24%)	Большинство обучающихся не иллюстрируют наличие способности перейти от консервативной точки зрения к мобильной
	1 (35%)	Большинство обучающихся частично иллюстрируют наличие способности перейти от консервативной точки зрения к мобильной
	2 (38%)	Большинство обучающихся показывают наличие способности перейти от консервативной точки зрения к мобильной
	3 (3%)	Большинство обучающихся иллюстрируют наличие способности перейти от консервативной точки зрения к мобильной
Показатель 2.2. Отдифференциация своей точки зрения от других	0 (21%)	Большинство обучающихся не иллюстрируют наличие способности отдифференциации своей точки зрения от других
	1 (39%)	Большинство обучающихся частично иллюстрируют наличие способности отдифференциации своей точки зрения от других
	2 (28%)	Большинство обучающихся показывают наличие способности отдифференциации своей точки зрения от других
	3 (12%)	Большинство обучающихся иллюстрируют наличие способности отдифференциации своей точки зрения от других

Анализ ответов испытуемых по критерию «Децентрированное мышление», показатель 2.1. «Способность человека перейти от одной точки зрения к другой, более широкой» выявил, что умение менять точку зрения в момент выявления разногласия или непонимания ярко выражено у респондентов. Показатель ярко проявился в различии точек зрения на понимание дефиниции «дифференцированное обучение». Показатель 2.2. «Отдифференциация своей точки зрения от других» показал, что мышление педагогов является синкретичным – смешиваются интеллектуальные, образные и даже моторные представления, а значит, оно в большей степени коллективно. Это выражается, прежде всего, в умении думать за другого (за ученика), вставить на его точку зрения.

В анкетном опросе, разработанном на основе рекомендаций С.Г. Вершловского [4], респондентам было необходимо дать самооценку решения учебной задачи и проанализировать её возможности для развития децентрированного мышления у учителя. Для этого нужно было ответить на два вопроса: «Как вы оцениваете свои возможности в интерпретации разных точек зрения на дифференцированное обучение в процессе решения учебной педагогической задачи? Развивает ли учебная задача децентрированное мышление у учителя?». Результаты анкетного опроса приведены в табл. 3.

Результаты анкетного опроса.

вы оцениваете свои возможности в интерпретации разных точек зрения на дифференцированное обучение в процессе решения учебной педагогической задачи?	оценивает ли учебная задача децентрированное обучение у учителя?		
мер ответа	в какой мере	лично	не оценивает
и ожидания в большей степени были связаны с универсализацией самого типа обучения (имеется в виду дифференцированное обучение) – его этапов, методов, моделирования. Надо признать, что в той или иной части все-таки остались не решенные вопросы».	%	%	%

Такое содержание ответов можно объяснить нацеленностью учебной педагогической задачи на осмысление педагогом ценности методического и методологического её решения с позиции личной значимости, реализации и решения профессиональных задач в обучении студентов и школьников, т.е. на актуализацию профессиональной мобильности как интеллектуально-личностного качества.

Анкетный опрос выявил, что педагоги понимают, что необходимо изменять свои устоявшиеся методические компетенции, проявлять педагогическую мобильность в решении новых вопросов в образовании.

Анализ педагогического стажа слушателей курсов повышения квалификации показал, что большая часть имеет педагогический стаж свыше двадцати-двадцати пяти лет. Известно, что педагогическая мобильность может сохраняться до глубокой старости, а её снижение ведет к деградации интеллекта и личности в целом. Поэтому для уже состоявшихся высококвалифицированных специалистов возрастает значение активизации и развития педагогической мобильности в рамках курсов повышения квалификации.

Непрерывное повышение квалификации – это, прежде всего, возможность для педагога оставаться «педагогически мобильным»: быть информированным в мире профессиональной деятельности, отвечать на вызовы системы образования, иметь возможность вести научно-исследовательскую учебную работу, направленную как на системное и целенаправленное совершенствование профессиональных знаний и навыков, так и на постоянный личностный мониторинг эффективности технологий и содержания образовательного процесса с целью изменения позиций своего «социального лифта». Конечная цель обучения – выбор личностью индивидуальной профессиональной траектории через развитие профессиональной мобильности, профессиональная самореализация, самоопределение и всестороннее развитие педагога.

Литература

1. Алексахина, И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. СПб.: СпецЛит, 2000.
2. Амирова, Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации. Уфа: Восточ. ун-т, 2006. 460 с.
3. Бухарова, Г. Д. Современное образование: тенденции и направления развития // Образование и наука. Будущее в ретроспективе: науч.-метод. сб. / автор-сост. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. 434 с.
4. Вершловский, С.Г. Анкетный опрос в социально-педагогическом исследовании: учебное пособие / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина. – СПб.: СПб АППО, 2005. 104 с.

5. Кулюткин, Ю.Н. Интеграция знаний учителя как психологическая проблема // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: Межвузовский сборник научных трудов. - Самара: из-во СамГПИ, 1993. - с. 10-17.
6. Кулюткин, Ю. Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: проблемные очерки. СПб.: СпецЛит, 2002. 96 с.
7. Социальная стратификация и мобильность // Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред. сост. А. Ю. Соколова. пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. С. 295-425.
8. <https://edu.gov.ru/press/2069/v-rossii-utverzhdeny-principy-nacionalnoy-sistemy-professionalnogo-rosta-pedagogov/> Дата обращения: 17.09.2023