

ПЕДАГОГ СЕГОДНЯ: ОСОБЕННОСТИ, трудности, риски, возможности



Маргарита Лукьянова,
*заведующая кафедрой педагогики и психологии
Ульяновского ИПКПРО, профессор,
доктор педагогических наук*

Учителя в сегодняшней России — одна из самых многочисленных социoproфессиональных групп: их около полутора миллионов. Какие они, наши коллеги, — знакомые и незнакомые?

• групповая мобильность • учительская страта • индикатор оттока кадров • условия пребывания в профессии • субъективная ценность профессии учителя • психологические риски профессии

Обращение к размышлению над портретом современного учителя было навеяно книгой¹, в которой описываются результаты исследования, проведённого Центром социологических исследований

¹ Гаспаривили А.Т., Ионов А.А., Рязанцев В.В., Смоленцева А.Ю. *Учитель в эпоху перемен*. М.: Логос, 2006.

МГУ им. М.В. Ломоносова. В исследовании участвовали 1721 учитель и 333 директора, работающие в школах разных типов и форм собственности. Кроме того, были опрошены 162 руководителя муниципальных органов управления образованием и 168 представителей

школьных и попечительских советов, родительских комитетов и других органов общественно-государственного управления школой.

Мы согласны с мнением исследователей в том, что поскольку абсолютное большинство опрошенных — сами школьные учителя и директора, то получился не просто социальный портрет, а автопортрет современного педагога. Каков же этот портрет (автопортрет)?

Феминизация учительских кадров не усиливается, она и без того высока: 86% школьных учителей — женщины (среди директоров школ женщин 76,9%).

«Общестатистический» средний возраст российского учителя 43 года. Молодые специалисты (до 26 лет) составляют 5,7% опрошенных; молодые люди 27–30 лет, уже получившие профессиональный опыт, — 7,1%. Самые многочисленные возрастные группы — 41–46 и 47–54 года составляют соответственно 19,7 и 22,3%. Самые старшие возрастные группы практически равны самым молодым: 8,4% опрошенных — 55–59 лет и 4,9% — более 60 лет.

Средний возраст директоров 49 лет. У директоров преобладает возраст 47–54 года (40,2%). Примерно каждый пятый директор старше 55 лет. Лишь 0,9% директоров молодые люди 27–30 лет.

70,2% учителей и 79,9% директоров состоят в браке.

За последние пять лет образовательный уровень учительского корпуса практически не изменился. Учителя с высшим образованием составляют 78%, со средним специальным — 18%; 3% имеют незаконченное высшее образование. Учёную степень кандидата или доктора наук имеют 0,7% респондентов. Большинство учителей и директоров имеет базовое профильное педагогическое образование (81,8% и 81,4%).

Социальный статус

За последние годы социальный статус учителя резко снизился, и профессия учителя стала откровенно непрестижной. По данным Фонда общественного мнения, большая часть населения считает, что в школах стало меньше хороших учителей, хотя их всё ещё больше, чем плохих.

Что такое престиж? Это отражение в общественном сознании того влияния и уважения, которыми социальная группа пользуется в обществе. Если же говорить о престиже той или иной профессии, то он опосредованно отражает существующую в обществе иерархию видов трудовой деятельности, которая определяется степенью сложности и ответственности труда, уровнем его оплаты, продолжительностью профессионального образования, необходимого для него, и др. Исследователи отмечают «нисходящую групповую мобильность учительской страты». Иными словами, престиж профессии педагога падает.

Учителей, директоров и руководителей органов управления образованием просили оценить, как, с их точки зрения, общество оценивает профессию учителя. Большинство (66,5% учителей и 60,7% директоров) сошлось в том, что эта оценка недопустимо низка. Адекватной сочли её 28,8% учителей и 35,4% директоров, а высокой — лишь около 2% опрошенных обеих групп.

Ожидания учителей и директоров, связанные с изменением престижа профессии в ближайшие пять лет, также можно отнести к разряду пессимистичных. Значительная часть учителей и директоров не надеется, что в обозримом будущем отношение общества к педагогической профессии изменится. Невысокий уровень заработной платы, низкая возможность иметь дополнительный заработок — это показатели непрестижности и причины недовольства многих учителей. И это несмотря на национальный

проект «Образование», одна из целей которого повысить престиж профессии учителя.

Удовлетворённость профессией

Удовлетворённость профессией представляет собой субъективную оценку профессиональной позиции индивида с точки зрения уважения его в обществе, дохода, шансов на продвижение в карьере. Неудовлетворённость воздействует на профессиональную мобильность, вызывает желание сменить профессию и служит индикатором потенциального оттока кадров.

Поскольку ежедневная работа учителя состоит из многих видов деятельности, то те или иные стороны профессиональных занятий имеют для него разное по важности значение. Наибольшее удовлетворение большинство участников опроса испытывают от общения с учениками (средняя оценка у учителей 4,37, у директоров школ — 4,58 по пятибалльной шкале).

Учителя выражают высокую удовлетворённость отношениями с коллегами (4,28), самой профессией (4,04), возможностями профессиональной самореализации (3,93) и работой в целом (3,84).

Отношениями с учениками в большей мере удовлетворены учителя малых школ (до 300 человек) и учителя, работающие с небольшими классами (до 17 человек). Можно предположить, что в условиях малых школ и малых по численности классов учителям легче находить общий язык с учениками.

При этом удовлетворённость трудом меняется с возрастом респондентов. Чем старше учителя, тем более они удовлетворены и работой, и профессией, несмотря на низкий престиж профессии. Вероятно, со стажем адаптированность учителей к профессии возрастает, каждый из них находит свою «нишу», приобретает опыт, который, в свою очередь, способствует дальнейшей адаптации и «привыканию» к профессии. Хотя, заметим, возможна и иная интерпретация этого факта — у учителя появляется смирение, а может быть, и «тихое» отчаяние по поводу возможности что-либо изменить в профессии, в жизни, неверие в благополучие и успех в другом виде деятельности

в случае ухода из школы. Молодые педагоги как представители нового поколения и современники более высокого качества жизни хотели бы иных, более комфортных условий пребывания в профессии и не склонны работать только «за идею». Чем выше зарплата, тем более удовлетворены учителя работой, профессией, возможностями профессиональной самореализации, перспективами профессионального роста.

Удовлетворённость трудом связана с восприятием учителем престижа профессии. Более оптимистичные представления о престиже коррелируют с более высокой удовлетворённостью работой, профессией, возможностью профессиональной самореализации, перспективами профессионального роста и отношениями с учениками (но не с отношениями с коллегами).

Почему же при низком престиже профессии результаты цитируемого нами исследования указывают на высокую удовлетворённость работой? И не так много учителей, действительно желающих и готовых сменить свою профессию. На вопрос «Хотите ли вы сменить профессию?» только 18,6% учителей ответили положительно (у директоров таковых 8,4%). Чем моложе респонденты, тем чаще они говорили о желании сменить профессию. Причина одна — низкий уровень заработной платы.

В исследовании был применён такой индикатор, как желание или нежелание видеть в своей профессии собственных детей. 67,6% учителей и 60,1% директоров — даже те, кто сами не желают сменить профессию, не стали бы рекомендовать своим детям идти по родительским стопам. Резкое падение престижа учительской профессии отмечается даже в учительских династиях.

Но, отвечая на вопрос: «Представьте себе, что вы выиграли деньги в лотерею

или получили в наследство большую сумму денег и могли бы до конца жизни жить безбедно, не работая, как бы вы поступили?» — 81,8% учителей и 87,7% директоров школ предпочли бы продолжить заниматься именно своим педагогическим трудом. Перестали бы работать только 11,1% учителей и 8,1% директоров! Стремление продолжать работать даже в случае резкого улучшения своего финансового положения убедительно показывает абсолютную субъективную ценность этой деятельности для респондентов.

Собственное исследование

Чтобы изучить тенденции во взглядах учителей о профессиональном и личностном совершенствовании, отношении к проблемам развития профессиональной компетентности, мы провели анкетирование учителей — слушателей курсов повышения квалификации (всего 180 человек). Выборка была произвольной.

Мы стремились выявить отношение педагогов к профессиональному и личностному росту, к развитию профессионально значимых личностных качеств.

Учителям предлагались следующие вопросы:

1. Какие личностные качества вы считаете для педагога наиболее ценными, профессионально значимыми и важными?
2. Какие ваши личностные качества помогают вам в вашей работе с детьми?
3. Какие ваши личностные качества мешают вам в вашей работе с детьми?
4. Что для вас наиболее значимо и приоритетно в педагогической деятельности?
5. Какие личностные качества вам хотелось бы развить в себе в большей степени?

В числе наиболее ценных, профессионально значимых качеств личности учителя называют справедливость (32,5%), честность (20,8%), порядочность (18,2%), культуру поведения (16,9%), ответственность (14,3%), трудолюбие (13%), требовательность (13%).

Приоритетными в перечне выделенных педагогами качеств оказались доброта (на неё указывают 67,5% анкетированных) и любовь к детям (42,9%). Но при этом меньшее количество учителей (соответственно 51,9% и 29,9%) называют эти качества в числе тех, что помогают им в работе с детьми. Удивительно? В качестве должного, обязательного для педагога называется одно, а в качестве реально помогающего, востребованного в собственной деятельности это должное куда-то исчезает.

Ещё один приоритет выделяется педагогами в перечне качеств — это профессионализм (40,3%). Сразу уточним, что в это понятие они включают образованность, высокий уровень знаний по предмету, методическую грамотность. Сведение профессионализма к преподаванию предмета — одна из проблем структурирования педагогического сознания в целом. Дальнейший анализ полученной информации показал, что число педагогов, которые называли именно такое проявление профессионализма как помогающее им в деятельности, невелико (10,4%). Интересен тот факт, что наличие и выраженность названных качеств в себе оцениваются анкетлируемыми педагогами достаточно высоко — в 7–10 баллов (только 6–7% учителей некоторые качества оценивают в 5–6 баллов).

В реальности характер педагогической деятельности предполагает доминирование в числе профессионально значимых качеств учителя социально-психологических характеристик. Социально-психологическими качествами считаются те, которые способствуют межличностному взаимодействию, стимулируют состояние эмоционального комфорта во время контактов между людьми, помогают достигать сотрудничества и взаимопонимания, содействуют интеллектуальной активности и творческой деятельности (например, рефлексивность, эмпатичность, общительность, способность к сотрудничеству, гибкость). По своей сути, эти качества нейтральны

(они не являются «плохими» или «хорошими»), так как исключают оценочность в отношениях между людьми. Они предполагают принятие любого человека в его многообразии, учёт его индивидуальных способностей, выбор разнообразных, адекватных конкретной ситуации способов взаимодействия.

Между тем в перечне профессионально важных личностных качеств, предлагаемых педагогами, социально-психологические характеристики упоминаются крайне редко. В нашем анкетировании были названы: общительность, коммуникабельность (18,2% опрошенных); взаимопонимание (10,4%); отзывчивость, чуткость как эмпатические проявления (соответственно 10,4% и 9,1%); гибкость мышления (2,6%) и эмоциональность (1,3%).

В ответе на вопрос: «Какие личностные качества вам хотелось бы развить в большей степени?» указания на социально-психологические характеристики также были малочисленны: общительность (11,7%), гибкость (6,5%), взаимопонимание (2,6%), эмоциональность (1,3%).

При этом часто указывалось желание учителей развить в себе настойчивость и требовательность (16,9%), решительность и уверенность (18,2%), принципиальность и прямолинейность (7,8%), строгость (6,5%). В целом 49,4% педагогов желают видеть себя более жёсткими и отдают предпочтение тому, на чём строится императивный процесс обучения. Желание быть твёрже, видимо, отголосок профессиональных трудностей, неудач, проблем и неадекватных способов их решения. А вот стремление развить в себе терпимость, сдержанность, тактичность, внимательность отмечают лишь 14,3% учителей.

Испытывают потребность в повышении уровня своих психологических знаний 33,8% педагогов. Эта часть учителей выразила поддержку и интерес к взаимодействию со школьным психологом.

Особое внимание следует обратить на направленность знаний, приобретаемых педагогом. Чтобы эту направленность выяснить, в анкеты для учителей было включено задание продолжить (можно в нескольких вариантах) предложение: «Я стремлюсь получить знание по пси-

хологии, для того чтобы...». Наибольшее количество учителей (45,4%) рассматривает психологические знания как средство, помогающее «оценивать других» (учеников), «воздействовать на других». Близкие по сути высказывания, но с указанием на конкретную сферу приложения знаний называются другой значительной группой учителей — 40,3%, для которых важно «успешное обучение детей предмету», «получение хороших результатов в преподавании предмета», «использовать психологические знания для организации методической работы».

Иная ориентация на знания по психологии наблюдается у 29,9% анкетированных педагогов — на создание оптимальных отношений с другими людьми, на контакт и взаимопонимание. Сравнение этой группы высказываний с двумя предыдущими позволяет утверждать, что учителем недооценивается необходимость укрепления и развития отношений в педагогической среде. В большей степени учителя стремятся к совершенствованию в профессиональной сфере, понимая под этим хорошее владение своим предметом, методику его преподавания, успешность передачи знания ученикам.

По значимости и ценности высказанных суждений обращает на себя внимание самая малочисленная группа учителей (26%). Знания по психологии им нужны, чтобы «разбираться в себе», «влиять на себя», «изменять себя» и уметь «корректировать своё поведение». Как видим, ориентация на личностное развитие не преобладает в педагогической среде, в то время как без этого важного условия невозможен успех в развитии личности ученика. Учитель призван создавать оптимальные условия для развития личностного потенциала каждого ученика, что невозможно без собственного активного участия в процессе познания и развития.

Учителя чаще всего не рассматривают себя как объект деятельности школьного психолога. А ведь его возможности в плане просветительской и развивающей работы с учителями, как показывает практика, достаточно велики. По их мнению, действия психолога должны направляться в первую очередь на учеников, во-вторых — на родителей, в-третьих — на администрацию.

Сопоставляя вопрос о том, что для учителя приоритетно в его педагогической деятельности, с вопросом о направленности получаемых им психологических знаний, мы обнаружили противоречие в ответах. Значительная часть педагогов указывает, что главная ценность — дети и их всестороннее развитие (28,6%), а также характер отношений, складывающихся в процессе общения (32,5%). В реальной деятельности происходит неадекватная реализация учителями своих приоритетов (ориентация на детей почему-то выражается лишь в желании воздействовать на них и управлять ими). Результаты знаний учеников главными для себя назвали 24,7% педагогов, а реально направляют свои психологические знания в эту область 40,3%, то есть больше учителей считают приоритетной для себя предметно-методическую ориентацию. Выражая на словах приверженность гуманистической модели, большинство педагогов по-прежнему остаётся на технократических позициях, отличительный признак которых манипулятивный подход к ученикам. Заявка на гуманистические приоритеты оказывается нарушенной технократической, авторитарной направленностью реальной педагогической деятельности. Возникает рассогласование между человеческим и профессиональным в действиях педагога, между декларируемым и реально воплощаемым в поведении и действиях.

76,7% учителей сосредоточивают внимание на самом процессе деятельности, 31,2 — на воспитателе и 16,9% — на себе как личности. К сожалению, в индивидуальном профессиональном сознании многих педагогов так и не укрепился приоритет воспитателя, когда

и смыслом, и ценностью, и целью деятельности становится каждый конкретный ребёнок во всей полноте его неповторимой индивидуальности. Путь учителя к ребёнку лежит через деятельность (и в этом смысле высококлассное овладение ею значимо и ценно в профессии педагога), но и через развитие себя как личности, что осознаётся, к сожалению, в меньшей степени.

Современный учитель недооценивает значимость себя как личности в деле воспитания и развития другого (или оценивает неадекватно, искажённо). Осознание себя как личности в педагогической профессии и своего личностного влияния на конкретных учеников — трудный, часто очень болезненный процесс. Вот почему сильно сопротивление учителя (иногда бессознательное) процессу личностной рефлексии, а предпочтение отдаётся формальному анализу используемых приёмов и средств.

Изучение социально-психологических характеристик педагогов важно не только для решения исследовательских задач. Включение учителей в исследование расширяет их представление о собственной индивидуальности, развивает активность в познании себя, создаёт внутренний настрой на информационно-поисковую позицию в общении, на рефлексивность своего поведения, формирует потребность в саморазвитии. Готовность педагогов выполнять свои социально значимые функции во многом определяется стремлением учителей к профессиональному и личностному росту.

Штрих к портрету

Не без сожаления необходимо добавить к нарисованному портрету современного учителя ещё один штрих, на который специально обратили внимание в своём исследовании наши университетские коллеги².

² Гаспаршвили А.Т., Ионов А.А., Рязанцев В.В., Смоленцева А.Ю. Учитель в эпоху перемен. М.: Логос, 2006.

Дело в том, что во время глубинных интервью учителя не проявляли по отношению к себе почти никакой критичности. Они не пытались посмотреть на себя со стороны и ответить на вопрос, насколько учительство в массе соответствует тем требованиям, которые к нему предъявляет общество. Учителей мало волнуют вопросы собственного участия в управлении школой и отсутствие возможностей повышения квалификации, а директора часто безразличны к тому, как к ним относятся их подчинённые. Не было и попыток назвать факторы, зависящие от самого учителя, которые могли бы повлиять на изменение отношения к нему в обществе.

Между тем к таким факторам, на наш взгляд, можно было бы отнести:

- заинтересованность в высоких результатах образовательной и инновационной деятельности;
- мотивированность на повышение профессиональной компетентности, необходимой для решения новых задач, которые стоят перед школой: обеспечение вариативности и индивидуализации образовательного процесса, практическая, компетентностная направленность образования, профессиональное самоопределение учеников; проектная, поисково-исследовательская, творческая деятельность учащихся и многое другое.

Из ответов учителей создаётся впечатление, что им самим ничего не надо делать для того, чтобы их статус изменился. Они его заведомо достойны.

Исследователи отмечают, что проявляются отчётливые признаки маргинализации значительной части учителей, даже их своеобразной пролетаризации, выражающейся в вольном или невольном отчуждении от культуры, утрате интереса к своему делу, усилении чувства утомлённости, заброшенности, ненужности. Вот почему субъективная пассивно-иждивенческая позиция учителей и директоров, отсутствие воли к собственному социальному успеху на избранном поприще становятся объективным тормозом на пути становления российского учительства как активной силы в преобразовании общества и всей страны.

Пассивность порождается рисками психологического порядка:

- опасность публичной работы педагога, постоянное пребывание «на виду», когда любое действие, слово, поступок могут стать основанием для претензий и осуждения со стороны учащихся, их родителей;
- если учитель не идентифицирует себя с педагогической профессией, то повышенная конфликтность, рассогласование в ролевом и межличностном поведении, смещение ценностных ориентиров проявляют себя с большой степенью вероятности;
- имитация деятельности, стремление к внешним эффектам ведут к потере смысла, утрате профессиональных ценностей;
- постоянное «пребывание во власти» над учеником, привычка быть «хозяйном в ситуации» порождают опасное ощущение непогрешимости и всемогущества.

Если учитель не осознаёт возможные психологические риски своей профессии и пренебрегает обратной связью с другими участниками образовательной деятельности, то неизбежными становятся «эмоциональное выгорание», профессиональные деформации, неудовлетворённость профессиональной деятельностью, равнодушие к своему профессионально-личностному развитию.

Группа риска

Назовём факторы, которые приблизили учителей как большую социальную группу к личностным и социальным рискам:

- маргинализация (резкое понижение социального статуса) учительства, снижение уровня его компетентности;

- падение престижа учительской профессии, её социального и экономического статуса (ведь школа перестала быть доминирующим источником информации);
- снижение социально-психологического самочувствия учителя;
- кадровые потери в школе (особенно среди молодых и среднего возраста учителей);
- старение учительского корпуса, его феминизация;
- трансформация процессов образования в процедуру урокодательства;
- разрушение корпоративной культуры учителя, профессиональной идеологии (на фоне кризиса моральных ценностных ориентаций);
- отсутствие материальных ресурсов для развития школы и поддержки учителей и при этом снижение субсидиарной ответственности учредителей.

Итак, несмотря на то, что названы качественные и количественные характеристики современного учителя, озвучены многие проблемы, всё равно в обсуждении его портрета придётся поставить многоточие...

За многими названными цифрами — противоречивая действительность, парадоксы педагогической деятельности и отношений.

Реальные характеристики профессиональной деятельности педагога не уместаются в постулаты должного, ожидаемого, нормального.

Нам представляется, что фактором, способным прояснить названное противоречие, могла бы стать профессиональная рефлексия того, как и что именно происходит в педагогической деятельности лично с тобой, с конкретным учителем, что лично я думаю о происходящих процессах в образовании. Осмысленность профессионального и человеческого в профессии приведёт учителя к полноте личностного освоения педагогической деятельности.

Усиление социальных противоречий в сфере образования, в частности несоответствия между сущим и должным в школе, в статусе учителя, неудовлетворённость этим массы учительства требуют от современного педагога профессиональной устойчивости, верности избранной профессии. Целенаправленное приобщение к профессиональной рефлексии позволит педагогу выработать нравственно-профессиональные ориентиры и успешно следовать им, реализовывать их на протяжении всей профессиональной жизни. Профессиональная рефлексия позволит «включить» потребность в самосовершенствовании, механизмы целенаправленного самообразования и глубокого восприятия противоречивой педагогической реальности. **НО**