КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 14176 УДК 378.048.2
Шевченко О. А. Эмпирическое исследование профессионального развития молодых учителей в системе постдипломного педагогического образования // Концепт. – 2014. – № 07 (июль). – ART 14176. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14176.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

Шевченко Оксана Анатольевна,
старший преподаватель кафедры языково-литературного и художественно-эстетического образования Николаевского областного института последипломного педагогического образования, г. Николаев, Украина
xena2004@bk.ru

Эмпирическое исследование профессионального развития молодых учителей в системе постдипломного педагогического образования

Аннотация. *В статье представлены ход и результаты проведенного эмпирического исследования, целью которого являлось научное обоснование организационно-педагогических условий профессионального развития молодого учителя в системе постдипломного педагогического образования.*
Ключевые слова: *молодой учитель, профессиональное развитие, постдипломное педагогическое образование, профессиональная саморегуляция, профессиональная идентичность, профессиональная позиция, педагогическая рефлексия.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Несмотря на значительный опыт современной педагогической и психологической науки в решении проблемы оказания профессиональной помощи молодому учителю, наличие большого количества научных работ, посвященных вопросам профессиональной адаптации начинающих педагогов, результаты проведенных исследований свидетельствуют о следующем. Во-первых, все более интенсивными темпами происходит старение педагогических кадров на Украине: за последние 10 лет наблюдается постоянное возрастание количества учителей старше 50 лет (около 25% общего педагогического состава) и уменьшение количества молодых учителей возраста до 30 лет (они составляют не более 20% общего количества педагогов) [1]. Во-вторых, все большее опасение вызывает состояние психологического и психического здоровья молодых учителей: около 65% из них постоянно ощущают психологический дискомфорт, около 85% – постоянно находятся в стрессовом состоянии, что приводит к серьезным психоневрологическим нарушениям (33% учителей имеют заболевания нервной системы). В-третьих, дезадаптационные трудности, вызванные вхождением начинающего педагога в профессиональное пространство, конструктивно преодолевают не более одной трети молодых учителей: две трети уходят из школы в течение первого и второго года профессиональной деятельности [2]. Все вышесказанное актуализирует потребность в исследовании особенностей профессионального развития молодых учителей и создании таких организационно-педагогических условий, реализация которых способствовала бы их дальнейшему продуктивному профессиогенезу, сохранению профессионального здоровья, активизации профессионального и личностного самосовершенствования.

Осуществленный анализ научной литературы, работ отечественных и зарубежных исследователей проблемы профессионального развития учителя (А. А. Деркач [3], О. А. Дубасенюк [4], Э. Ф. Зеер [5], Л. М. Митина [6], В. А. Семиченко [7] и др.) позволил под профессиональным развитием молодого учителя понимать сложный, непрерывный, нелинейный процесс качественных изменений личности, содержанием которого является вхождение специалиста в профессиональное пространство (пространство профессиональной деятельности и профессионального общения), а результатом – его целостная профессиональная адаптированность.

Шевченко О. А. Эмпирическое исследование профессионального развития молодых учителей в системе постдипломного педагогического образования // Концепт. – 2014. – № 07 (июль). – ART 14176. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14176.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

Поскольку профессиональная адаптация молодого учителя является многокомпонентным процессом, который осуществляется в соответствии с уровнями адаптационных механизмов (психофизиологический, предметно-деятельностный, социально-психологический и личностный), а также сферами личности, нами выделены следующие составляющие его профессионального развития:

1) эмоционально-волевой компонент, критерием которого выступает профессиональная саморегуляция начинающего учителя – сознательный, системно организованный процесс инициации, построения, поддержки всех видов и форм внешней и внутренней активности, направленный на достижение специалистом цели профессиональной деятельности и общения, управление ими [8];

2) поведенческий компонент, критерий которого – его профессиональная идентичность как определенная степень осознанного отождествления-дифференциации молодым учителем себя как представителя педагогической профессии и профессионального педагогического сообщества, проявляющаяся в его профессиональном поведении [9];

3) когнитивный компонент, критерием которого является профессиональное сознание молодого педагога – системное качество специалиста, включающее его профессиональные знания, профессиональные установки, выполняющее интегративную функцию и определяющее отражение им профессиональной реальности [10];

4) ценностно-мотивационный компонент, критерий которого – его профессиональная позиция, понимаемая нами как система профессиональных ценностей, ориентаций, внутренних ожиданий, взглядов; способ реализации базовых профессиональных ценностей, в котором отражается единство социально значимых и личностных мотивов педагогической деятельности, отношения к ней [11].

Поскольку базовым психологическим механизмом профессионального развития молодого учителя (сложно организованным образованием в целостной структуре профессиогенеза специалиста, которое обеспечивает его внутреннее преобразование, активизацию, переструктуризацию действенных связей) является рефлексия, к вышеперечисленным критериям нами отнесена профессиональная педагогическая рефлексивность – способность учителя к анализу собственной профессиональной деятельности, ее критическому осмыслению, осознанию своего профессионального Я (А. В. Карпов [12]).

Для подбора диагностических методик, соответствующих выделенным критериям, нами был осуществлен анализ соответствующих публикаций ученых, результаты которого высветили проблему методического аппарата исследования. Так, были выделены несколько подходов к диагностике особенностей профессионального развития молодых ученых, основанием которых стали различные его критерии.

К первому подходу мы отнесли работы тех ученых, в которых базовым критерием успешности профессиогенеза начинающих учителей определена их эффективная профессиональная деятельность. Основным методом диагностики в исследованиях этого подхода является экспертная оценка, осуществляемая по результатам посещения различными экспертами (администрация школы, опытные педагоги, психологи, методисты и даже родители учеников) уроков, внеклассных мероприятий и родительских собраний, проведенных молодыми учителями. Для экспертной оценки большинство авторов используют или авторские опросники, или специальные шкалы (например, «Методику диагностики уровня развития педагогической деятельности» О. А. Федоровой).

Шевченко О. А. Эмпирическое исследование профессионального развития молодых учителей в системе постдипломного педагогического образования // Концепт. – 2014. – № 07 (июль). – ART 14176. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14176.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

Второй подход к диагностике особенностей профессионального развития молодых учителей основывается на определении степени их профессиональной адаптированности как содержания их профессиогенеза. При этом профессиональная адаптированность рассматривается как состояние физической, психологической и социальной уравновешенности, гармоничности педагога – его возможностей – и профессиональной среды – ее требований. Перечень предлагаемых методик в рамках этого подхода является очень обширным, однако большинство из них построены или на оценке адаптационного поведения молодого учителя наблюдателем, как правило, это психолог или методист («Карта наблюдений» Д. Скотта, «Калифорнийский тест личности» Л. П. Тропе, «Шкала оценки» Р. Эльсворта), или на самооценке личности (опросник социально-психологической адаптированности Роджерса-Даймонда; многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова; опросник оценки социально-психологической адаптации учителя средней школы Г. С. Никифорова; опросник оценки профессиональной дезадаптации О. М. Родины и др.).

К третьему подходу нами отнесены работы тех ученых, в которых успешность профессионального развития молодых учителей прежде всего соотносится с успешностью их самореализации. А поскольку ее основными показателями являются удовлетворенность педагогической деятельностью, мотивированность, способность к творчеству, гуманистическая направленность, то для ее диагностики используется целый комплекс методик, обязательные – методики оценки мотивации профессиональной педагогической деятельности, ценностных ориентаций, профессионального стресса.

Критерием успешности профессионального развития молодого учителя в работах многих ученых определяется его профессиональная компетентность, что отнесено нами к следующему подходу. Спектр используемых методик в нем является очень разнообразным, начиная от единичной методики (например, «Диагностика профессиональной подготовленности к педагогической деятельности» или методика оценки работы учителя: педагогических компетентностей Дж. Хессарда в адаптации Л. М. Митиной, А. М. Раевского) и завершая целыми диагностическими комплексами, которые содержат до 20 самостоятельных методик, построенных как на внешней оценке, так и на самооценке учителем своего уровня профессиональной компетентности.

Таким образом, осуществленный анализ методического аппарата исследования особенностей профессионального развития молодого учителя высветил острую потребность в систематизации научных подходов, определении единых критериев оценки успешности его профессиогенеза, а также необходимость в создании комплекса надежных, валидных и психогигиенических методик.

Для осуществления эмпирического исследования особенностей профессионального развития молодых учителей нами были подобраны диагностические методики, позволяющие определить уровень сформированности каждого из компонентов: для диагностики профессиональной саморегуляции – методика «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой; для определения уровня развития профессиональной идентичности – адаптированная методика построения портрета учителя З. В. Резапкиной, Г. В. Резапкина; для диагностики уровня развития профессионального сознания – авторский дидактический тест и карта профессионально-педагогических затруднений в форме самооценки учителем собственных профессиональных умений, обеспечивающих эффективность реализации основных педагогических

Шевченко О. А. Эмпирическое исследование профессионального развития молодых учителей в системе постдипломного педагогического образования // Концепт. – 2014. – № 07 (июль). – ART 14176. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14176.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

функций; для выявления уровня развития профессиональной позиции – методика определения структуры направленности педагога В. А. Семиченко; для диагностики степени развитости профессиональной рефлексии – методика определения уровня сформированности педагогической рефлексии О. Е. Рукавишникова.

В эмпирическом исследовании приняли участие 187 молодых учителей общеобразовательных школ (стаж профессиональной деятельности от 2 месяцев до 2 лет) нескольких регионов Украины.

Результаты осуществленной диагностики позволяют утверждать, что по всем пяти критериям профессионального развития наблюдается его начальный (низкий) уровень, несмотря на то что качество высшего профессионально-педагогического образования будущих специалистов определяется в соответствии с данными критериями, составляющими феномен готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности.

Так, выявлено, что около 60% молодых учителей, участвующих в исследовании, имеют низкий уровень развития профессиональной саморегуляции, что проявляется в незначительной потребности в планировании собственной деятельности, склонности к изменению целей; неадекватной оценке внутренних и внешних условий, определяющих профессиональную адаптацию; импульсивности поведения; склонности действовать методом «проб и ошибок»; ситуативной системе оценки собственных действий; неуверенности в ситуациях изменений вследствие недостаточной гибкости и др. Около 85% молодых педагогов не осознают сущности феномена профессиональной регуляции, имеют бытовые, стихийные знания о методах регуляции и саморегуляции собственного поведения, деятельности, эмоционального состояния.

По критерию развития профессиональной идентичности в ходе диагностики был выявлен также преимущественно начальный уровень: 43% молодых учителей имеют неопределенное, ситуативное восприятие себя как учителя; неустойчивый стиль взаимодействия с учениками, коллегами и родителями; низкий уровень оценки собственного поведения как профессионального. Более 55% молодых учителей со стажем работы в школе от 1 года до 2 лет подтвердили, что еще не чувствуют себя учителями, не ассоциируют себя с педагогическим сообществом, не ориентируются в профессиональных педагогических атрибутах, символике; не имеют информации о профессиональных конкурсах, фестивалях. Кроме того, они имеют в большей степени негативный образ своего профессионального Я в будущем, ориентируясь на признаки педагога, который характеризуется целым комплексом профессиональных деформаций и деструкций: агрессивного, эмоционально неустойчивого, авторитарного, навязчивого, ригидного, не принимающего ничего нового.

По результатам дидактического тестирования также выявлен начальный уровень профессиональных знаний молодых учителей, которые обеспечивают их успешное (целенаправленное, осознанное) профессиональное развитие: около 95% начинающих педагогов не осознают сущности профессионального развития, его этапов и кризисов; особенностей первых лет профессиональной деятельности, типов и механизмов адаптационного поведения, симптомов профессиональной дезадаптации и методов их профилактики и самокоррекции. Кроме того, более 40% участвующих в исследовании молодых учителей акцентировали внимание на отсутствии у них информации о способах и формах получения необходимой социально-психологической и педагогической помощи вне учебного заведения (в котором они эту помощь не хотели бы получить вследствие возможного оглашения их проблем).

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 14176 УДК 378.048.2
Шевченко О. А. Эмпирическое исследование профессионального развития молодых учителей в системе постдипломного педагогического образования // Концепт. – 2014. – № 07 (июль). – ART 14176. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14176.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

Результаты самооценки профессиональных умений молодыми учителями по основным видам их профессиональной деятельности показали, что около 90% из них не могут поделиться позитивным опытом в решении всех профессиональных задач, имеют значительные трудности в реализации как дидактической функции, так и организационной, воспитательной, методической и других, причем это касается как тех педагогов, которые работают в школе только первый год, так и учителей с двухгодичным стажем.

Полученные результаты диагностики профессиональной позиции молодых педагогов проявили преобладание у них гуманистической профессиональной направленности (около 65% учителей) над эгоцентрической (23%) и прагматической (15%), хотя у 40% молодых специалистов гуманистическая направленность сопровождается высокими показателями их идеалистических установок, что свидетельствует о не соответствующих реальности, идеализированных представлениях, которые могут привести к критической профессиональной дезадаптации, профессиональной разочарованности. Кроме этого выявлено, что, несмотря на закономерные возрастные особенности молодых учителей в аспекте их высокой социальной активности, продуктивности, около 45% имеют достаточно низкий уровень профессиональной активности, потребности в установлении профессиональных контактов, участии в профессиональных праздниках, конкурсах.

Исследование профессиональной рефлексивности молодых учителей дает основание говорить о доминировании среднего (около 50%) и высокого (около 25%) уровней ее развития, что, в свою очередь, свидетельствует о способности начинающих учителей к сознательному анализу собственной профессиональной деятельности и профессиональному Я. Это дает, таким образом, основание для позитивного прогноза деятельности, направленной на психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития молодых учителей в системе постдипломного образования.

Итак, результаты осуществленного эмпирического исследования позволили сформулировать такие организационно-педагогические условия, реализация которых в системе постдипломного образования, по нашему мнению, обеспечит успешное профессиональное развитие молодых педагогов:

1) внедрение кластерного подхода в период курсовой и межкурсовой подготовки;
2) индивидуализация образовательного процесса;
3) психолого-педагогическая фасилитация профессионального развития начинающего учителя.

Основными принципами, реализация которых, по нашему мнению, обеспечит успешное профессиональное развитие молодого учителя в системе постдипломного педагогического образования по всем вышеназванным критериям, должны стать принципы: целенаправленности; учета содержания профессионального развития молодого учителя; единства развития всех составляющих – профессиональной саморегуляции, профессиональной идентичности, профессионального сознания, профессиональной позиции и педагогической рефлексивности; андрагогического подхода; преемственности; активности, субъектности; диалогичности; индивидуализации дифференциации; контекстности; оптимальности; гармоничного объединения традиционных форм и методов постдипломного образования с нетрадиционными, активными, приоритета последних.

Реализация каждого принципа и каждого из представленных организационно-педагогических условий должна обеспечиваться целым комплексом специально организованных мероприятий: это курсы повышения квалификации молодых

Шевченко О. А. Эмпирическое исследование профессионального развития молодых учителей в системе постдипломного педагогического образования // Концепт. – 2014. – № 07 (июль). – ART 14176. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14176.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

учителей на базе институтов постдипломного педагогического образования по проблемам их профессионального развития; тренинги профессионального становления, включая тренинги развития профессиональной саморегуляции и профессиональной идентичности; проектирование и реализация индивидуального образовательного маршрута; работа педагогических мастерских; виртуальное профессиональное взаимодействие молодых учителей; индивидуальное и групповое консультирование начинающих педагогов в очной и дистанционной форме, онлайн и др.

Особое значение, по нашему мнению, имеет целенаправленная подготовка преподавателей, методистов институтов постдипломного педагогического образования, кураторов групп повышения квалификации, а также руководителей учебных заведений и методистов районных (городских) методических служб к осуществлению профессионального сопровождения, психолого-педагогической фасилитации профессионального развития молодых учителей. Такая целенаправленная подготовка, в свою очередь, должна предполагать проведение семинаров-практикумов, организационно-деятельностных игр, рефлепрактикумов и других активных методов обучения по проблемам: фасилитативного подхода в постдипломном образовании и требованиям к специалистам, которые его реализуют; особенностей профессиогенеза педагогических работников; особенностей взаимодействия в профессиональной группе, психолого-педагогических условий конструктивного учебно-профессионального взаимодействия; андрагогическим основам взаимодействия субъектов постдипломного педагогического образования и др.

Таким образом, реализация вышеназванных организационно-педагогических условий в системе постдипломного образования позволит найти решение одной из наиболее острых проблем отечественного образования – содействия в успешном профессиональном развитии педагога в целом и молодого учителя в частности.

Ссылки на источники

1. Пуховська Л. Професія вчителя у світовому освітньому просторі: статистичні характеристики. – URL: http://osvita.ua/school/manage/cadre/973.
2. Нова стратегія розвитку освіти України: «Від освіти масової до освіти якісної»: матеріали до 3-го всеукраїнського з'їзду освітян. – URL: http://gronu.org.ua/zizd-vchiteliv-2.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя: монографія. – Житомир. Держ. пед. ун-т, 1995. – 260 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2007. – 240 с.
6. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Изд-во МПСИ; МОДЭК, 2002. – 400 с.
7. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
8. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: ДЕНАНД, 2011. – 320 с.
9. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 206 с.
10. Ханина И., Артемьева Т. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре мира // Вестник МГУ. – 1990. – Серия 14. – № 7. – С. 18–27.
11. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
12. 12. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 14176 УДК 378.048.2
Шевченко О. А. Эмпирическое исследование профессионального развития молодых учителей в системе постдипломного педагогического образования // Концепт. – 2014. – № 07 (июль). – ART 14176. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14176.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
ISSN 2304-120X

Oksana Shevchenko,
senior lecturer at the chair of linguistic and literary, artistic and aesthetic education, Nikolaev Regional Institute of Postgraduate Education, Nikolaev, Ukraine
xena2004@bk.ru

Empirical study of the professional development of young teachers in the system of post-graduate teacher education

Abstract. The author presents the progress and results of the empirical research, the purpose of which was to study the organizational and pedagogical conditions of professional development of young teachers in the system of post-graduate teacher education.

Key words: young teacher professional development, teacher education, postgraduate, professional self-regulation, professional identity, professional position, pedagogical reflection.

References

1. Puhovs'ka, L. *Profesija vchitelja u svitovomu osvitn'omu prostori: statistichni harakteristiki*. Available at: http://osvita.ua/school/manage/cadre/973/ [Data obrashhenija 04.06.2014] (in Ukrainian).
2. *Nova strategija rozvitku osviti Ukraïni: "Vid osviti masovoï do osviti jakisnoï": materiali do 3-go vseukraïns'kogo z'ïzdu osvitjan*. Available at: http://gronu.org.ua/zizd-vchiteliv-2/ [Data obrashhenija 04.06.2014] (in Ukrainian).
3. Derkach, A.A. (2004) *Akmeologicheskie osnovy razvitija professional*, Izd-vo MPSI, Moscow; NPO "MODJeK", Voronezh, 752 p. (in Ukrainian).
4. Dubasenjuk, O.A. (1995) *Psihologo-pedagogichni faktori profesijnogo stanovlennja vchitelja: monografija,* Derzh. ped. un-t, Zhitomir, 260 p. (in Ukrainian).
5. Zeer, Je.F. (2007) *Psihologija professional'nogo razvitija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zaved.,* Akademija, Moscow, 240 p. (in Russian).
6. Mitina, L.M. (2002) *Psihologija razvitija konkurentosposobnoj lichnosti*, Izd-vo MPSI; MODJeK, Moscow, 400 p. (in Russian).
7. Semichenko, V.A. (2004) *Psihologija pedagogichnoï dijal'nosti: navchal'nij posibnik*, Vishha shkola, Kiev, 335 p. (in Ukrainian).
8. Konopkin, O.A. (2011) *Psihologicheskie mehanizmy reguljacii dejatel'nosti*, DENAND, Moscow, 320 p. (in Russian).
9. Shnejder, L.B. (2004) *Lichnostnaja, gendernaja i professional'naja identichnost': teorija i metody diagnostiki*, Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta, Moscow, 206 p. (in Russian).
10. Hanina, I. & Artem'eva, T. (1990) "K voprosu o professional'noj sostavljajushhej v strukture mira", *Vestnik MGU*, serija 14, № 7, pp. 18–27 (in Russian).
11. Borytko, N.M. (2001) *Pedagog v prostranstvah sovremennogo vospitanija: monografija*, Peremena, Volgograd, 214 p. (in Russian).
12. Karpov, A.V. (2004) *Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti*, Izd-vo "Institut psi-hologii RAN", Moscow, 424 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»;
Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук