

УДК 37

*Ж. Н. Истофеева*

Новосибирский государственный педагогический университет

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК РЕЗУЛЬТАТ  
КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В данной статье рассматриваются взгляды отечественных ученых на сущность педагогического успеха, специфика и потенциал непрерывного педагогического образования в создании ситуации успешности в профессиональной деятельности педагога.

Динамика социокультурных изменений в современном обществе, превращение системы образования в существенный ресурс современной экономики, высокие требования, предъявляемые к специалисту, обуславливают необходимость поиска факторов, влияющих на успешность функционирования педагога в реальной образовательной ситуации.

От успешной педагогической деятельности педагога зависит будущее каждой нации, в конечном счете, судьбы мировой цивилизации. Как показывает анализ литературы, наивысшие результаты в педагогической деятельности связаны преодолением профессиональной ограниченности, способностью рассматривать профессиональные вопросы с самых широких философско-методологических и социокультурных позиций. Фактором, влияющим на обеспечение данного результата, может являться непрерывный процесс профессионализации педагога, т. е. систематическое освоение новых теоретических представлений и практических способов решения актуальных проблем воспитания и образования детей. Но сначала необходимо понять, что представляет собой феномен «профессиональная успешность педагога».

В отечественной психологии и педагогике вопросы профессиональной успешности педагога рассматриваются чаще всего в связи с изучением других вопросов педагогической деятельности.

В ряде из них рассматриваются понятия, близкие по своему содержанию и тесно связанные с профессионально-педагогической успешностью: профессиональная компетентность (Ю. В. Варданын, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Н. П. Павлютенков, В. А. Сластенин.); профессиональное мастерство (И. Б. Беляева, Н. Е. Воробьев, И. А. Зязюн, Н. В. Кузьмина, Н. В. Матяш, А. И. Щербakov); педагогическое мышление (Н. Н. Деменева, Ю. Н. Кулюткин, А. А. Орлов, И. В. Сорокина, Г. С. Сухобская, Г. Д. Турчин, В. А. Ширяева).

В работах А. Г. Асмолова, А. И. Влазнева, В. И. Гинецинского, З. И. Гришанова, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, Р. Н. Мильруд, Р. Н. Овчинникова, Н. Г. Осуховой, Е. П. Прониной, Е. Н. Рогова, В. Э. Тамарина и др. представлены отдельные свойства профессионально-педагогической успешности педагога.

В некоторых исследованиях раскрываются факторы трудностей педагогической деятельности учителя (Ю. К. Бабанский, Н. В. Кузьмина), сущность педагогического успеха (А. С. Белкин, О. Н. Родина).

Основываясь на ряде исследований (А. С. Белкина, Л. Г. Вяткина, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, О. Н. Родиной и др.), можно сделать вывод, что профессиональный успех педагога носит сложный характер, который проявляется в положительных результатах деятельности педагога и предстает как оптимальное соотношение между ожиданием и результатами труда педагога, что сопровождается состоянием удовлетворения оттого, что результат деятельности совпадает с ожиданиями.

Е. В. Ерофеева в своем диссертационном исследовании расширяет представление о профессионально-педагогической успешности, представляя ее как сложное многоуровневое явление, сопровождающееся позитивным педагогическим результатом, соответствием его прогнозируемому эталону, содержанию конкретных профессиональных действий, собственному субъективному опыту, самооценке и отношению к педагогическому труду [6].

Исследователь выделяет три уровня успеха, которые позволяют понять относительный характер профессионально-педагогической успешности. Каждый уровень, по его мнению, характеризуется специфической формой саморегуляции, совокупностью действий и параметром мотивации.

На первом уровне педагог осуществляет деятельность по инструкции, при ориентации на четкое предписание методических рекомендаций, заимствует образцы деятельности у других педагогов, ориентируется на конечный успех без выполнения действий, способствующих промежуточному успеху, т. е. данный уровень отражает успех, который педагог достигает с помощью собственных действий без привлечения к решению педагогических задач детей и при слабой мотивации педагогического труда.

На втором уровне педагоги имеют достаточное представление о собственной деятельности в целом. Педагог приходит к более крупным блокам, единицам ее выполнения, самостоятельно планируя собственную деятельность и организуя ее. Для педагогов, осуществляющих деятельность на этом уровне, в ее структуре начинают проявляться все ее компоненты, но, реализуясь в образовательном процессе, они проявляются не достаточно четко. Однако при этом происходит попытка выйти за пределы складывающейся ситуации.

На третьем уровне, когда для педагога успех выглядит средством утверждения его профессионального «Я», происходит переход к иному способу осмысления педагогической деятельности. Здесь складывается системное представление о деятельности и ее предмете. Четко реализуются гностическая, организаторская, конструктивно-проектирующая и коммуникативная функции. В результате профессиональный успех педагога предстает как единство общего и локальных успехов. Профессиональная деятельность превращается в потребность, труд становится разновидностью научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, переход от одного уровня успешности к другому связан, в первую очередь, с изменением качества мотивации, уровня осмысления своего предназначения в мире, с переоценкой ценностной составляющей деятельности.

В. Н. Мясичев усиливает значение отношений человека с действительностью и отмечает, что «психологические закономерности успеха заложены в связи потребностей личности и требований окружающих, в связи привязанности к окружающим с удовлетворениями ими потребностей личности, в вытекающей отсюда готовности выполнять на основе привязанности неприятные внешние требования или отказываться от желаемого, но запретного» [1].

К. А. Абульханова-Славская отмечает важную роль удовлетворенности в достижении человеком успеха в профессии и жизни. «С точки зрения психолога, удовлетворенность есть субъективная оценка и переживание личностью психологического результата ее деятельности, соответствие этого результата исходной цели, без чего просто невозможно продолжение деятельности ... без удовлетворенности потребности личности не могут развиваться, а она сама не получает побудителя к дальнейшему движению» [1, с. 128].

В. В. Горский так же отмечает, что «по мере роста удовлетворенности учителя педагогической деятельностью повышается уровень его профессионального успеха» [5, с. 45].

Следовательно, чувство удовлетворенности является своеобразной движущей силой развития личности педагога, что в конечном итоге приводит к успеху в профессиональной деятельности.

А. В. Сластенин и Л. С. Подьмов рассматривают успешность в контексте инновационной деятельности и отмечают, что кроме индивидуальных особенностей (творческие способности, волевые качества, уровень развития саморегуляции, самооценка, степень открытости новому и т. п.), на успешность влияют социальные факторы: способность педагога к общению, эмпатия, осознание других людей. «Осознавание воздействия других является одним из условий реализации деятельности, видения границ возможностей и отношения к ним» [12, с. 107]. Заданный исследователями социальный контекст профессиональной успешности придает процессу непрерывного педагогического образования особую психологическую «окраску», точнее, задает нормы взаимодействия между всеми участникам образовательного процесса.

Таким образом, анализ литературы позволил определить, что профессионально-педагогическая успешность педагога представляет собой сложноорганизованное, многоуровневое, системное явление, имеющее психологическую природу и выраженное в способе выполнения педагогом профессиональной деятельности, сопровождающимися положительными педагогическими результатами, соответствием их прогнозируемым эталонами, собственным субъективным свойствам, самооценке педагога, а также удовлетворенностью деятельностью и отношением к труду. Другими словами, профессиональная успешность педагога представляет собой гармоничное сочетание внешней и внутренней успешности.

В работах Ю. К. Бабанского, Г. И. Железовой, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, С. В. Щедрина, В. А. Якунина и др. рассматриваются проблемы эффективности и качества образовательного процесса. Признавая единство указанных феноменов по отдельным признакам, М. Н. Скаткин в то же время указывает и на их специфику. По его мнению, качество образования в существенном отношении предстает как соответствие результата педагогической деятельности образовательным эталонам, а эффективность образования проявляется в количестве педагогических затрат (время, объем педагогических средств) по достижению определенного результата [9].

Н. А. Селезнева и А. И. Субетто в целом под качеством понимают сложную философскую, системную, экономическую и социальную категорию, которая раскрывается через систему определений, отражающих единство системно-структурного и ценностно-прагматического аспектов. Качество образования авторы рассматривают как социальную категорию, которая определяет состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Те же авторы качество образования определяют как «степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» или «степень достижения поставленных в образовании целей и задач» [11]. Выделение

степени удовлетворенности в качестве определяющей причины качества предлагаемых услуг (в т. ч. и образовательных), позволяет говорить об удовлетворенности как о психологической составляющей двух явлений, таких как качество образовательного процесса и успешность профессиональной деятельности.

В энциклопедической литературе понятие «качество» определяется как философская категория, выражающая существенную определенность объекта, благодаря которой он является именно этим, а не иным; как характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств [3].

Из последних приведенных определений вытекает аналогия качества образования с рыночным понятием цены, если рассматривать образование как товар или услугу, что в современной социально-экономической ситуации вполне оправданно.

Мы будем придерживаться следующего взгляда на понятие качества образования. Качество образования определяется соответствием принятой доктрине образования, социальным нормам, требованиям общества, государства и личности.

В этом смысле многими авторами выделяются три направления требований, предъявляемых к качеству образования (в т. ч. педагогического): требования личности, требования общества, требования государства [7; 8; 11].

Требования личности (в данном случае педагога) к качеству образования, в соответствии с вышесказанным, определяются отсутствием существенных диссонансов между целями и результатами образования, соответствующим состоянием внутренней комфортности, удовлетворенности.

Требования государства трансформируются в освоение на необходимом уровне соответствующих образовательных и профессиональных программ, проведение необходимых квалификационных процедур (в виде сдачи государственных экзаменов, защиты дипломного проекта или аттестационной категории и т. д.) и получение соответствующего государственного сертификата (диплома).

Требования общества трансформируются в оценку социума, в успешность вхождения индивида в профессию и самостоятельную жизнь.

Таким образом, при управлении образовательным учреждением с осознанием триединства требований и максимально возможным регулированием и выполнением их, приведет к повышению качества образовательного процесса (в т. ч. педагогического).

С точки зрения С. В. Редких процесс формирования качества образования определяется следующими факторами [10]:

- качеством образовательных целей;
- качеством образовательных стандартов и эталонов;
- качеством образовательных программ;
- качеством кадрового и научного потенциала;
- качеством абитуриентов на входе;
- качеством выпускников на выходе;
- качеством средств образовательного процесса;
- качеством образовательных технологий;
- эффективностью системы контроля достижений;

- наличием обратной связи по течению и результатам образовательного процесса;
- системой традиций;
- успешностью вхождения в социум;
- согласованностью потребностей личности общества и государства в уровне и качестве образования.

В достаточно общем виде, цели высшего образования на сегодняшний день определяются следующим образом:

1. Удовлетворение образовательных потребностей личности.
2. Удовлетворение потребностей общества.
3. Удовлетворение потребностей государства.
4. Создание условий для овладения личностью профессиональной деятельностью и получения соответствующей квалификации. Причем, профессиональная деятельность рассматривается, по крайней мере, в двух аспектах: как средство самореализации и самоутверждения личности и как средство ее устойчивой социальной защиты и адаптации [9].

В педагогическом образовании в связи с повышенной динамичностью образовательной среды феномен непрерывного образования приобретает еще более актуальное звучание: каждый педагог обязан работать над своим образованием всю жизнь. Есть и еще одна особенность педагогической профессии - она не очень обласкана нашим обществом сегодня, и поэтому ее представителям на вызовы образовательной среды отвечать труднее, необходимо более высокое личностное и профессиональное развитие. Личностное и профессиональное развитие педагога естественным образом разбивается на три периода - довузовский, вузовский и послевузовский, а образование, несомненно, связано с развитием. Поэтому, на наш взгляд, непрерывное педагогическое образование также необходимо разбить на три периода [2; 7]: довузовский (играет роль соответствующей закладки фундамента), вузовский (играет роль выращивания профессионала) и послевузовский (своеобразное формирование кроны).

Стало уже азбучной истиной понимание того, что багажа, полученного в вузе, хватает на 3-5 лет работы. К. Д. Ушинский говорил, что «учитель живет до тех пор, пока учится, а как только он перестает учиться, в нем умирает учитель» [13]. Поэтому необходимо сформировать культуру самостоятельной деятельности и потребность в личностном и профессиональном росте, поскольку именно личное стремление к самосовершенствованию является мотором, который позволяет достичь тех высот, которые определены нам природой. В значительной мере эта задача решается через систему творческих педагогических объединений, профессиональных слетов, фестивалей, конкурсов, а также личностно развивающе-обучающих семинаров интерактивного характера, которые позволяют педагогу погрузиться в рефлексивное состояние, актуализировать профессиональные и личные проблемы и коллективно найти способы их решения. Как говорит В. А. Сластенин, «развитие личности - это результат коллективно осуществляемого общественного дела, то есть процесса обучения, в котором есть место и индивидуальной, и групповой, и коллективной работе» [12].

Окончательное же решение о жизнедеятельности и успешности педагога только за социумом через единственный инструмент - рынок. В качестве достаточно эффективной, универсальной внешней оценки социума, с точки зрения Ф. С. Авдеева, можно было бы рассматривать конкурентоспособность специалиста на рынке труда, и это вполне оправдано для высшей педагогической школы при современных требованиях к личности молодого специалиста и опытного педагога-практика. Поэтому в качестве внешней оценки педагогов и неплохой альтернативы конкурентоспособности, как внешнему критерию оценки качества непрерывного педагогического образования, предлагается рассматривать не только процесс и результат адаптации молодого специалиста, но и гармонизацию внешней и внутренней успешности у опытного педагога-практика. И по нашему мнению, следует считать эту оценку тем выше, чем более успешно проходят эти процессы. В итоге мы получаем возможность оценить качество непрерывного педагогического образования всесторонне: со стороны личности, государства, социума.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская А. К. Деятельность и психология личности. - М., 1989.
2. Авдеев Ф. С., Авдеева Т. К. Один из вариантов осуществления непрерывного образования // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1999. - №6. - С. 8-10.
3. Большой энциклопедический словарь. - М, 1997. - 1434 с.
4. Борисова Н. В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки. - Набережные челны, 1966.
5. Горский В. А., Юров О. А. Роль педагога в дополнительном образовании / Дополнительное образование. -2001. - №12.
6. Ерофеева Е. В. Факторы профессионально-педагогической успешности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Саратов, 2001.
7. Коптаж Г. Непрерывное образование: основные принципы // Alma mater, 1991. - №6.-С. 52-62.
8. Кутырев В. А. Образование как образ жизни // Alma mater, 1997. - №10. - С. 14-19.
9. Митина Л. М. Проблемы профессиональной социализации личности. - Кемерово, 1996.-160 с.
10. Редлих С. М. Структура социально-профессиональной адаптации учителя // Подготовка учителей в условиях непрерывного образования / Под ред. С. М. Редлиха. - М.: ИОСО РАО, 1999. - С. 60-64.
11. Селезнева Н. А., Субетто А. И. Новое качество высшего образования в современной России. - М., 1995. - 200 с.
12. Сластенин В. А., Подымов Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. - М.: Магистр, 1997.-224 с.
13. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 8 томах. - М.: АПН СССР, 1949. - Т. 6. - 231 с.