

## ОТНОШЕНИЕ К ИННОВАЦИЯМ И ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

*В.С. Собкин, Д.В. Адамчук*

В статье особое внимание уделено выявлению содержательных особенностей мотивации, определяющей творческую активность педагога, и выявлению особенностей влияния социально-профессиональных факторов на проявление творческой активности учителя. Эти вопросы и рассматриваются в данной статье. Помимо этого проанализировано отношение учителей к вопросам, связанным с внедрением инноваций в педагогическую практику.

**Ключевые слова:** учительство, система образования, творческая деятельность, инновации, социология образования, психология, педагогика.

Статья основана на материалах социологического опроса, который был проведен Центром социологии образования ИУО РАО в 2017 г. среди учителей школ Ленинградской области. В нем принял участие 4 741 учитель. В целом настоящая работа продолжает цикл наших исследований, начатых еще в начале 90-х годов [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9]. В рамках исследовательской программы специальное внимание уделялось выяснению особенностей отношения учителей к инновациям, а также рассмотрению тех мотивов, которые обуславливают проявление творческой активности педагогов в их профессиональной деятельности. Важность изучения этих аспектов связана, на наш взгляд, с тем, что проводимая сегодня политика по модернизации российского образования в качестве одного из основных направлений предполагает активизацию профессиональной деятельности педагогов с целью повышения эффективности образования и развития творческого потенциала как учителей, так и учащихся. Более того, проблема творчества в педагогической практике имеет фундаментальное значение, поскольку деятельность педагога уже изначально носит творческий характер; на это неоднократно обращали внимание классики педагогики, рассматривая деятельность учителя как искусство (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко и др.).

Вместе с тем принято считать, что образование как социальный институт довольно консервативно. В этой связи можно согласиться с мнением В. Турченко и Л. Колесникова [10] о том, что подобный консерватизм массового образования связан с тремя моментами:

- во-первых, с самой сутью преподавания, всегда стремящегося придать знаниям завершенную форму, тогда как в действительности они находятся в процессе непрерывных изменений и развития;

- во-вторых, с существованием значительной разницы во времени между появлением новых идей, открытий, научно-технических достижений и их воплощением в массовую практику образования, что обусловлено как необходимостью усвоения их педагогами с последующей дидактической адаптацией в формы, доступные для основной массы учащихся, так и длительностью самих процессов обучения;
- в-третьих, со спецификой учебного процесса, что требует включения в содержание учебных дисциплин лишь устоявшегося, проверенного временем знания, а следовательно, это содержание всегда обращено в прошлое, а не в настоящее и будущее.

Именно на отмеченные выше характерные признаки консервативности образования, как правило, и направлена основная критика данной системы, поскольку они подразумевают «отставание» педагогической практики от социальных, экономических, производственных и культурных изменений, а также от научных открытий, меняющих восприятие традиционных знаний. Такая ситуация требует от педагогов изменения существующих методик преподавания, связанных с необходимостью ориентации образовательного процесса на формирование у ученика новых знаний, умений и навыков, продиктованных требованиями современной социокультурной среды.

Осознание необходимости изменения целей, содержания, методов и форм преподавания привело к перманентному реформированию системы образования. Причем постоянные, порой неоправданные новшества, вводимые, как правило, административным способом, сформировали отнюдь не позитивное отношение к инновациям в преподавательской среде. Часто управленческие требования к введению инноваций ведут к утрате социальных целей и педагогического смысла реформирования. Это, в свою очередь, изменяет сам вектор отношения к инновациям среди педагогов: консерватизм системы образования все больше оценивается как положительный момент, поскольку позволяет сохранить базовые фундаментальные основания массового образования и предотвратить риски случайных сиюминутных изменений.

Высказанные выше соображения определяют актуальность изучения отношения современных учителей к инновациям. С целью выявления особенностей их отношения к инновациям в ходе исследования мы задавали респондентам уточняющие вопросы, которые были направлены на: 1) выявление мотивов, обуславливающих проявление творческой активности; 2) определение того, что, по мнению учителей, можно отнести к проявлениям инновационной активности в педагогической практике; 3) выяснение тех наиболее значимых принципов, на которые должны ориентироваться инновационные разработки в сфере образования.

Заметим, что в качестве основного критерия отбора параметров, относительно которых проводится анализ, выступило предположение о вли-

янии социально-профессиональных факторов на мотивацию творческой активности педагога и его отношение к инновациям. Таким образом, в статье мы попытаемся ответить на вопрос о том, какое влияние на проявление творческой активности и на особенности ее мотивации оказывают такие социально-профессиональные факторы, как уровень профессиональной квалификации учителя, педагогический стаж, тип образования. При этом особое внимание мы уделим анализу изменения позиции учителя относительно проявлений творческой активности в его педагогической деятельности и отношению к внедрению инноваций на разных этапах профессиональной карьеры.

### 1. Мотивация творческой активности педагога.

В ходе опроса учителям предлагалось оценить значимость тех или иных причин, которые побуждают их проявлять творческую активность в своей профессиональной деятельности. Результаты ответов даны в таблице 1.

Таблица 1

#### Мотивы проявления творческой активности у педагогов с различным уровнем квалификации (%)

Причина проявления творческой активности	среднее	базовая категория	высшая категория	p=
стремление повысить качество знаний своих учеников	79,2%	77,1%	82,0%	p<.05
стремление побудить своих учеников к развитию креативности и творческих способностей	73,3%	70,6%	76,8%	p<.05
желание разнообразить содержание моей профессиональной деятельности	65,4%	66,8%	65,0%	–
стремление к совершенству и собственному профессиональному развитию	48,0%	43,7%	52,6%	p<.05
стремление к личностному росту	43,3%	44,1%	43,8%	–
финансовое поощрение со стороны руководства	14,3%	11,9%	15,6%	p<.05
желание получить одобрение коллег	5,5%	3,8%	6,5%	p<.05
желание получить одобрение руководства	4,8%	4,5%	4,3%	–
желание приобрести более высокий статус среди коллег	4,7%	3,7%	5,4%	p<.05
желание перейти на новую карьерную ступень	3,9%	5,8%	2,0%	p<.05
меня ничего не побуждает проявлять творческую активность в моей	0,6%	0,7%	0,5%	–

Приведенные в таблице данные показывают, что наиболее часто в качестве мотивов творческой профессиональной деятельности педагоги отмечают: «стремление повысить качество знаний своих учеников», «стремление побудить своих учеников к развитию креативности и творческих способностей»; «желание разнообразить содержание своей профессиональной деятельности»; «стремление к совершенству и собственному профессионально-

му развитию»; «стремление к личностному росту». Заметим, что остальные мотивы, которые в целом связаны с социальным достижением и стремлением к социальной поддержке, указываются значительно реже. И наконец, лишь единицы отмечают, что их ничего не побуждает проявлять творческую активность в своей профессиональной деятельности.

Представленные в таблице данные позволяют также отметить, что более квалифицированные педагоги (высшая квалификационная категория) значимо чаще отмечают мотивы, касающиеся содержательных особенностей педагогической деятельности («стремление повысить качество знаний своих учеников», «стремление побудить своих учеников к развитию креативности и творческих способностей») и профессиональной самореализации («стремление к совершенству и собственному профессиональному развитию»). Среди же учителей с базовой категорией более значимым оказывается мотивы, связанные с карьерным ростом («желание перейти на новую карьерную ступень», «желание получить одобрение коллег»).

Значимое влияние на мотивацию проявления творческой активности педагога оказывает и такой фактор, как педагогический стаж (см. рисунок 1).

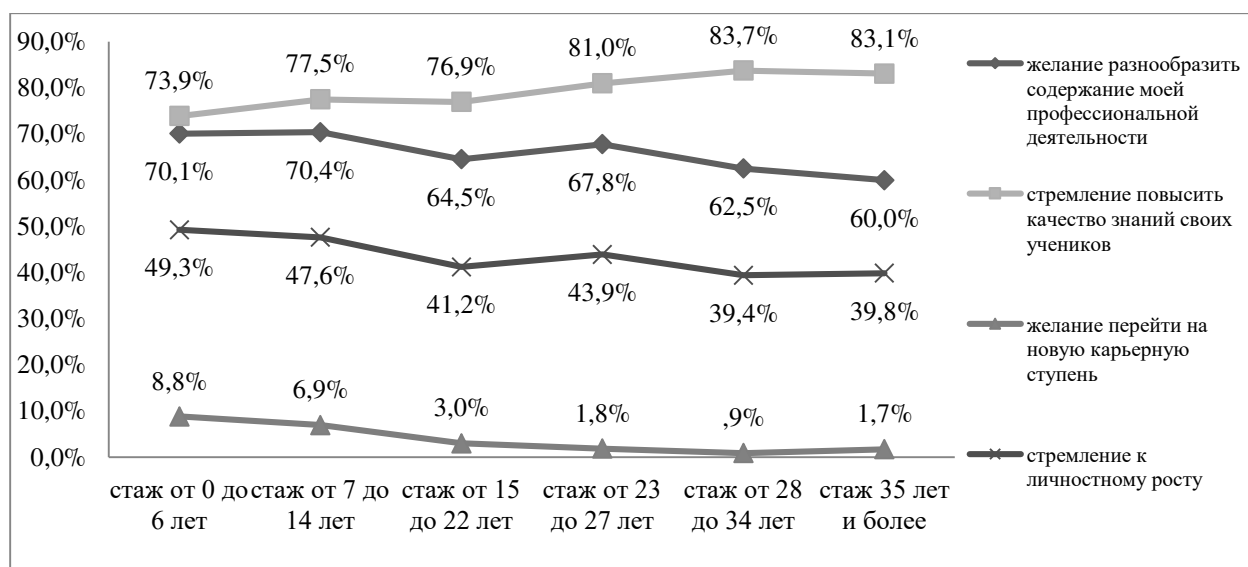


Рис. 1. Влияние педагогического стажа на мотивацию проявления творческой активности (%)

Как можно видеть из приведенных на рисунке данных, по мере увеличения педагогического стажа возрастает мотивация, связанная с ориентацией учителя на развитие учеников («стремление повысить качество знаний своих учеников»). Мотивы же, касающиеся собственного развития учителя («стремление к личностному росту»), организации собственной деятельности («желание разнообразить содержание моей профессиональной деятельно-

сти») и стремление к карьерному росту на протяжении всего профессионального пути педагога постепенно утрачивают свою актуальность.

Помимо стажа, на мотивацию проявления творческой активности оказывает влияние и такой фактор, как работа педагога по обычной (типовой) или экспериментальной/авторской программе. Так, учителя, преподающие по обычной программе, чаще отмечают мотив «желание разнообразить содержание моей профессиональной деятельности»: среди преподающих по обычной программе доля таких ответов составляет 66,3%, а среди работающих по авторской или экспериментальной программе – 57,5% ( $p < .05$ ). В то же время для учителей, работающих по авторским или экспериментальным программам, значимо более важными, чем для их коллег, использующих типовые программы, оказываются социальные мотивы: «желание получить одобрение руководства» (соответственно: 8,0% и 4,7%;  $p < .05$ ); «желание получить одобрение коллег» (соответственно: 8,5% и 5,3%;  $p < .05$ ).

Если обратиться к вопросу о том, какие препятствия стоят на пути проявления педагогом творческой активности, то стоит отметить, что большинство педагогов в качестве основного препятствия указывают на «нехватку времени» (61,9%). Каждый десятый фиксирует «отсутствие финансового поощрения такого вида деятельности» (12,4%). Остальные мотивы отмечаются существенно реже: «отсутствие информации, материалов на тему творческой активности» – 5,4%; «удовлетворенность традиционными педагогическими методиками» – 4,4%; «негативное отношение коллег» – 3,9%; «нежелание выделяться в своем профессиональном коллективе» – 2,3%; «отрицательная позиция администрации к проявлениям самостоятельности» – 2,2%. В то же время следует специально подчеркнуть, что немногим более трети педагогов (36,4%) указали на то, что им «ничего не мешает проявлять творческую активность».

Как и в случае с мотивацией проявления творческой активности, педагогический стаж оказывается ключевым социально-профессиональным фактором, определяющим отношение педагогов к тем барьерам, которые препятствуют их творческой активности (см. рисунок 2).

Данные проведенного исследования, как видно из рисунка, свидетельствуют о том, что с увеличением педагогического стажа значимо вырастает и доля педагогов, которые не видят «никаких препятствий» к осуществлению творческой активности. Значимость же большинства других барьеров, включая «нехватку времени», по мере накопления педагогом профессионального опыта заметно снижается. Таким образом, опытные педагоги (со стажем 35 лет и более) оказываются значительно свободнее в проявлениях творческой активности, не выделяя ее в отдельный вид целенаправленной педагогической деятельности, а, по всей видимости, встраивая творческую активность в свои традиционные практики, о чем свиде-

тельствует, в частности, падение значимости такого препятствия, как «нехватка времени».



Рис. 2. Влияние педагогического стажа на значимость препятствий и барьеров проявления творческой активности учителем (%)

## 2. Определение наиболее важных зон проявления инновационной активности

По мнению каждого второго респондента, наиболее важной зоной инноваций в образовании является «применение учителем современных информационных технологий в его преподавательской деятельности» (51,0%). Помимо этого, важными зонами проявления инновационной активности также выступают: «организация учебно-воспитательного процесса, ориентированного на индивидуальный подход к учащимся» (42,2%); «реализация принципов, сформулированных в федеральном государственном образовательном стандарте» (34,1%); «внедрение нового оборудования в школы» (32,9%); «расширение учителем спектра используемых методик путем изучения профессиональной литературы, использования опыта коллег, посещения курсов и т. д.» (37,2%); «создание учителем информационного банка авторских творческих заданий» (22,6%). Наряду с отмеченными моментами фиксировалась также, но уже существенно реже, «реализация требований к итоговой аттестации знаний, сформулированных в ЕГЭ» (14,2%).

Заметим, что указанные выше средние данные не учитывают весьма существенные различия в оценке значимости тех или иных зон проявления

инновационной активности, которые существуют между отдельными группами учителей. Между тем, эти различия достаточно показательны.

Так, учителя с высшей категорией реже склонны отмечать «внедрение нового оборудования» как важную зону проявления инновационной активности, чем педагоги базовой категории (соответственно, 39,1% и 28,5%;  $p \leq 0,05$ ).

Обнаружились и различия в ответах учителей, работающих в разных типах школ. Если среди учителей, работающих в школах с углубленным изучением предметов, «создание учителем информационного банка авторских творческих заданий» отмечают 29,9%, то среди учителей общеобразовательных школ – 21,9% опрошенных ( $p < 0,05$ ).

Учителя с профильным (педагогическим) образованием значимо чаще связывают инновации с «внедрением нового оборудования в школы», чем их коллеги, которые имеют высшее непедагогическое образование, соответственно: 41,3% и 32,0% ( $p < 0,05$ ).

Показательны и различия в ответах учителей, преподающих по обычной программе и по экспериментальной, авторской программе (см. рисунок 3).



Рис. 3. Отношение учителей, работающих по разным программам к инновациям в образовании (%)

Как видно из рисунка, педагоги, преподающие по обычным программам, чаще указывают на инновационный характер принципов, сформулированных в ФГОС, тогда как их, коллеги, работающие по экспериментальным или авторским программам, чаще указывают на инновационность «создания учителем авторских творческих заданий» и «реализацию требований к итоговой аттестации, сформулированных в ЕГЭ».

Проявились статистически значимые различия между ответами молодых и опытных педагогов (см. рисунок 4 на след. странице).



Рис. 4. Отношение учителей с разным стажем работы инновациям в образовании (%)

Так, если молодые учителя заметно чаще указывают на то, что разработка инноваций в образовании должна быть связана с «внедрением нового оборудования в школы», то педагоги с большим стажем работы чаще связывают разработку инноваций с «реализацией принципов, сформулированных в федеральном государственном образовательном стандарте», а также с «организацией образовательного процесса, предусматривающего индивидуальный подход к учащемуся» и «использованием современных информационных технологий». Следует также отметить явные отличия между опытными и молодыми педагогами в оценке значимости такого аспекта, как применение учителем информационных технологий в своей преподавательской деятельности. Если среди молодых педагогов со стажем до 6 лет его отмечают 32,9%, то среди опытных (со стажем 35 и более лет) – 48,9% ( $p=0.01$ ). В принципе, более высокая значимость этого аспекта как «инновационного» среди опытных педагогов вполне объяснима, поскольку формирование профессиональной деятельности у них происходило до этапа активного внедрения информационных технологий в практику образования; если для молодого педагога использование ИКТ в своей деятельности – «обыденная реальность», то для педагога с большим стажем это – «инновация».



### 3. Принципы, на которые должны ориентироваться инновационные разработки

Результаты ответов учителей на вопрос о принципах, относительно которых должны ориентироваться инновационные разработки, показывают, что наиболее часто они отмечают: внедрение в учебный процесс современных информационных технологий (49,7%), внедрение программ, основанных на принципах развивающего обучения (47,5%); дифференциация обучения (47,2%); внедрение здоровьесберегающих технологий (34,5%), разработка содержания программ профильного обучения (26,9%). Другие же аспекты указываются существенно реже: гуманизация содержания образования (19,7%); создание новых интегративных курсов (19,3%).

Показательно, что отношение учителей к инновациям четко дифференцировано таким фактором, как квалификация педагога (см. рисунок 5).

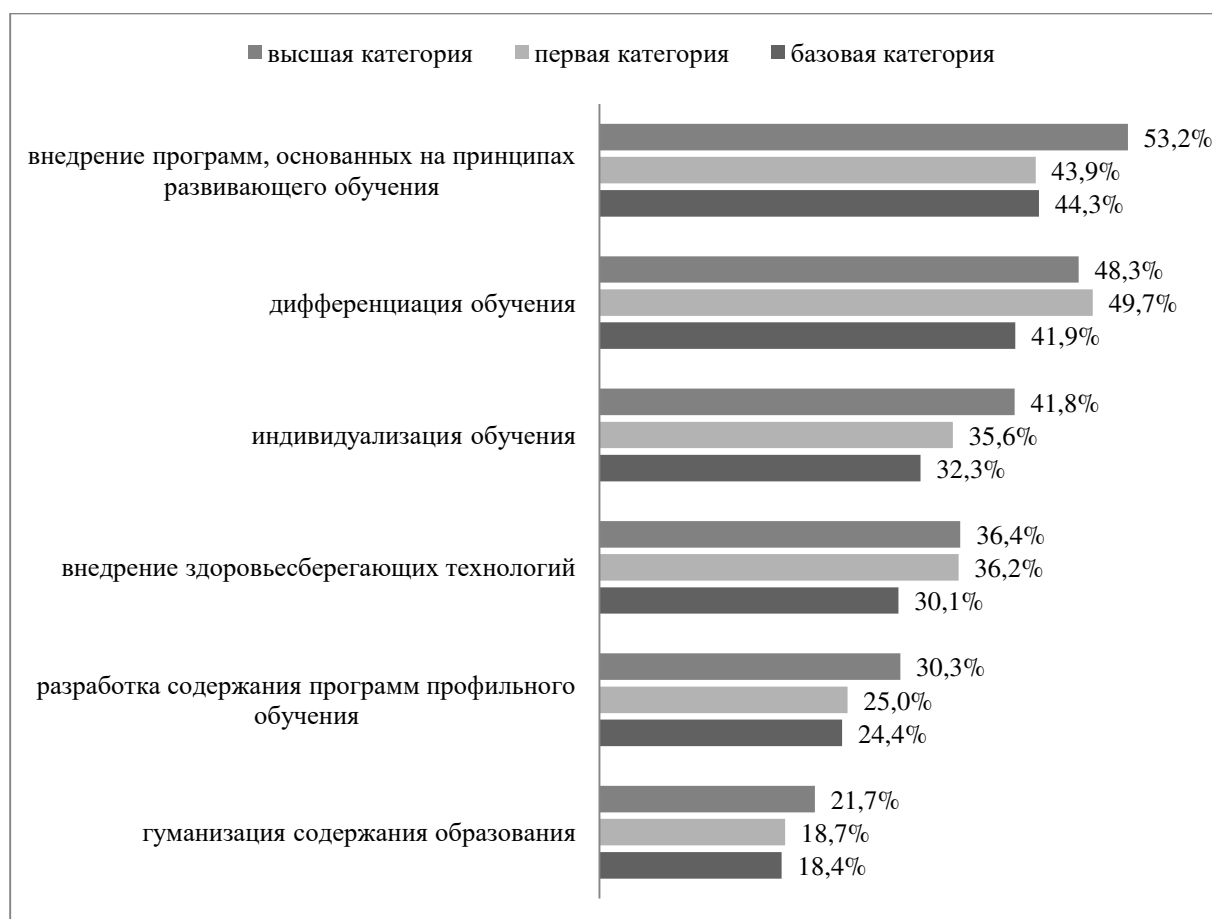


Рис. 5. Мнения учителей о принципах, на которые должны ориентироваться инновационные разработки в зависимости от квалификационной категории педагога (%)

Представленные данные свидетельствуют о том, что более квалифицированные учителя заметно чаще подчеркивают важность ориентации инноваций на принципы развивающего обучения, а также выделяют в ка-

честве важных ориентиров дифференциацию и индивидуализацию процесса обучения.

Заметные различия прослеживаются и при сравнении ответов педагогов из различных типов школ. Так, учителя школ с углубленным изучением отдельных предметов подчеркивают важность дифференциации обучения – 57,7% (среди педагогов обычных школ – 46,3%; среди педагогов гимназий/лицеев – 42,4%). Учителя лицеев/гимназий акцентируют важность разработки содержания программ профильного обучения – 35,0%, среди учителей обычных школ – 25,7% ( $p < .05$ ).

Помимо этого, полученные материалы показывают, что здесь проявились заметные различия между ответами учителей начальной школы и теми, кто преподает в основной и старшей школе. Так, если учителя начальной школы уделяют повышенное внимание тем инновационным разработкам, которые касаются внедрения здоровьесберегающих технологий, то учителя основной и старшей школы чаще делают акцент на инновациях, связанных с «разработкой содержания программ профильного обучения», «индивидуализацией обучения», «гуманизацией содержания образования» (см. рисунок 6).

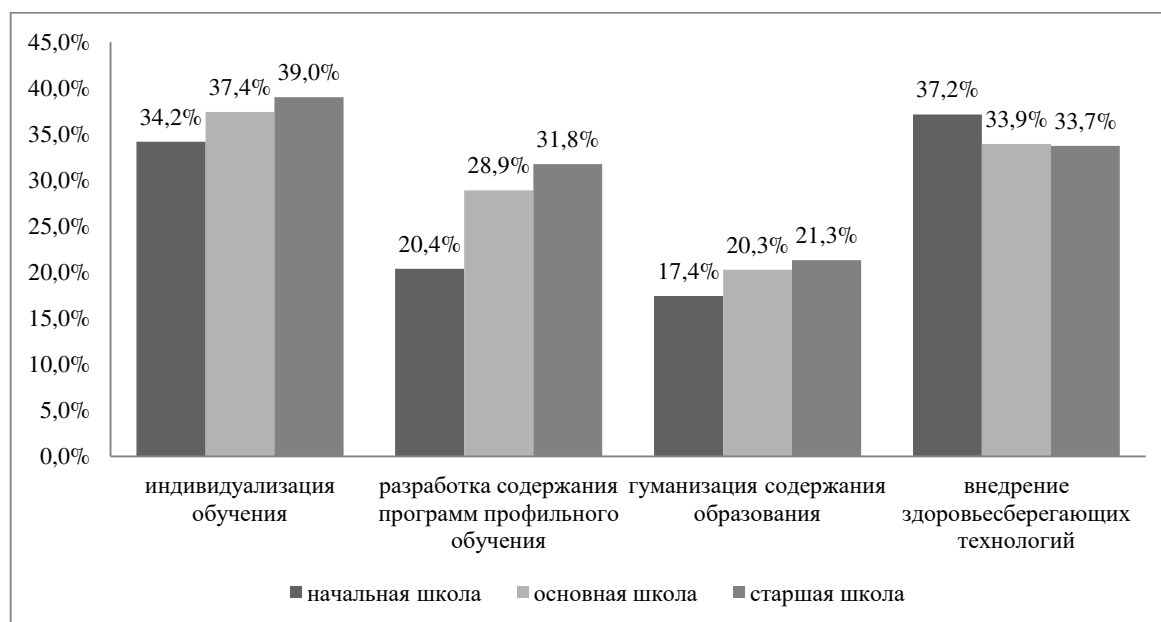


Рис. 6. Мнение учителей начальной, основной и старшей школы о значимости инновационных разработок по совершенствованию школьного образования (%)

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что при совершенствовании образовательного процесса на старших ступенях школьного образования все более острыми оказываются проблемы, связанные с индивидуализацией и гуманизацией образования, а также с организацией процесса профильного обучения.

Мнения педагогов о принципах, которые должны лежать в основе педагогических инноваций, в существенной степени зависят и от типа полученного ими образования (см. рисунок 7).

Как можно видеть из приведенных на рисунке данных, педагоги, имеющие профильное высшее педагогическое образование, гораздо чаще отмечают такие принципы, ориентирующие разработку педагогических инноваций, как «индивидуализация обучения», «внедрение здоровьесберегающих технологий» и «гуманизация содержания образования».

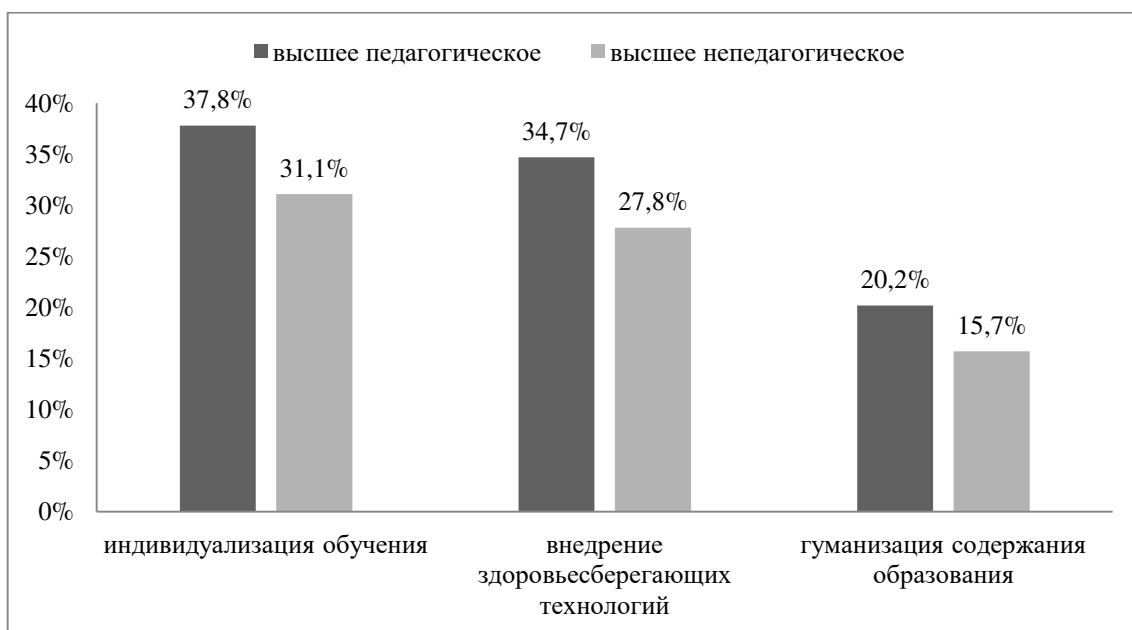


Рис. 7. Влияние типа образования на мнение учителей о том, на какие принципы должны ориентироваться педагогические инновации (%)

И, наконец, отметим, что значимое влияние на мнения педагогов относительно того, на какие принципы, в первую очередь, должны ориентироваться инновации в образовании, оказывает педагогический стаж (см. рисунок 8).

Приведенные данные свидетельствуют о том, что по мере увеличения педагогического стажа существенно сокращается доля учителей, которые считают, что инновации в образовании должны происходить за счет создания новых интегративных курсов, и значительно возрастает число ответов, касающихся дифференциации и гуманизации обучения, а также внедрения программ, основанных на принципах развивающего обучения и здоровьесберегающих технологий.

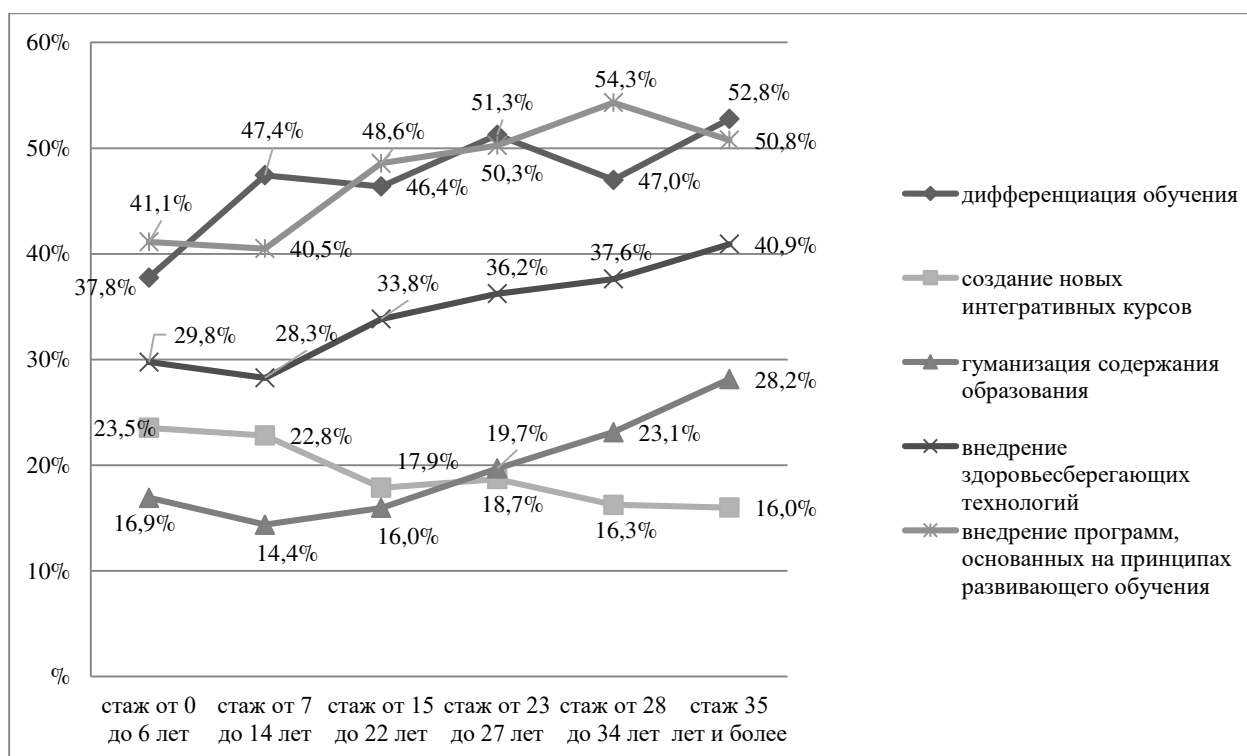


Рис. 8. Влияние педагогического стажа на мнение учителей о том, на какие принципы должны ориентироваться педагогические инновации (%)

Завершая статью, отметим, что творческая активность педагога, как неотъемлемый атрибут повседневной педагогической практики оказывается непосредственно связанной как с квалификацией педагога, так и с его опытом (педагогическим стажем). Причем это касается не только трансформации мотивации проявления творческой активности учителя с социальных и профессиональных мотивов на мотивы, связанные с развитием учеников, но и с последовательным снижением значимости барьеров, препятствующих проявлению творчества в его педагогической практике. Более того, квалификация и опыт (педагогический стаж) учителя являются определяющими факторами и в его отношении к тем или иным педагогическим инновациям, а также относительно тех основополагающих принципов, которые должны лежать в основе внедряемых в образование инноваций.

### Литература

1. Собкин В.С., Адамчук Д.В. К вопросу о профессиональном развитии педагога: повышение квалификации и членство в педагогических сообществах // Вестник тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2015. – №2(2).
2. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? – М.: Институт социологии образования РАО, 2008. – 159 с.

3. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям (по материалам социологического опроса администраторов школ, учителей и учащихся в пилотных регионах проекта ИСО) – М.: Центр социологии образования РАО, 2006. – 182 с.
4. Собкин В.С., Адамчук Д.В., Жуков И. Д., Янбекова Д. В. Отношение учителей к проблеме внедрения инноваций в практику образования // Человек и образование. – 2014. – № 3.
5. Собкин В.С., Адамчук Д.В., Жуков И.Д., Янбекова Д.В. Изменения мотивационно-целевых аспектов деятельности учителя на разных этапах его профессиональной карьеры // Педагогика. – 2014. – № 9. –С. 69-80.
6. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. – М.: Министерство образования РФ, 1992. – 159 с.
7. Собкин В.С., Писарский П.С. Учитель и старшеклассник в мире художественной культуры. – М.: ЦСО РАО, 1997. – 96 с.
8. Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учительство как социально-профессиональная группа. – М.: Российская академия образования, ЦСО РАО, 1996. – 53 с.
9. Собкин В.С., Равлюк С.Г. Учитель об образовании: Опыт социологического исследования профессиональной позиции. Труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XV/ Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2004.– С. 281-336.
10. Турченко В., Колесников Л. Образование. Стратегия образования в России: кризис и перспективы // Обозреватель. М.: РАУ-Университет, 1997. – №10 (93). – С. 47-50.