

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ БУДУЩЕЕ И КОНТЕКСТЫ

*Н.Ф. Логинова*

В статье актуализируются вопросы профессионального становления молодых педагогов в условиях изменяющейся профессии учителя, определяются требования к обеспечению сопровождения их профессионального становления и профессиональной адаптации, приводятся некоторые данные результативности игрового движения молодых педагогов для их профессионального становления.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, молодые педагоги, изменяющаяся профессиональная деятельность учителя, сопровождение профессионального становления молодых педагогов.

Происходящие в системе образования изменения сопровождаются обсуждением проблемы профессионального становления педагога, современных требований к профессиональной компетентности педагога, вопросов профессионального образования педагогов (В.А. Адольф, А.Г. Асмолов, В.А. Болотов, К.Г. Митрофанов, М.А. Пинская, И.М. Реморенко, В.С. Собкин, И.Д. Фрумин и др.). Эти обсуждения открывают вопрос о профессиональном педагогическом будущем.

Что такое профессиональное педагогическое будущее? Это, прежде всего, люди, призванные решать те профессиональные задачи, которые в краткосрочной или долгосрочной перспективе (масштаб этого пока не столь важен для обсуждаемой темы) могут быть адресованы системе образования. Это, прежде всего, молодые люди, молодые профессионалы, в данном случае – молодые педагоги, которые будут являться носителями этого нового профессионализма в зависимости от того, как организован, как осуществляется, как обеспечен процесс их профессионального становления и адаптации.

Принимая во внимание масштаб происходящих в образовании изменений, интересными для нас являются идеи Майкла Фуллана, обсуждающего движущие силы реформы целостной системы (Фуллан, 2011). Именно самих педагогов он предлагает рассматривать в качестве истинных движущих сил реформ – усиливать в первую очередь их социальный капитал, командную работу, обеспечивать массовое повышение внутренней мотивации и компетентности педагогов.

## **Новые требования к педагогу**

Изменение педагогической профессии сегодня означает не простое увеличение количества форм и практик в арсенале педагога, а появление

принципиально НОВЫХ образовательных практик, НОВЫХ отношений со всеми участниками образовательного процесса – учениками, родителями коллегами, НОВОЙ конструкции образовательного пространства и для детей, и для педагогов. В этом смысле мы говорим о НОВОМ педагоге для решения НОВЫХ профессиональных задач.

Позволим себе несколькими примерами подтвердить данный тезис и показать, как меняется профессия педагога.

Как было?

– Педагоги работают «параллельно», у них нет необходимости работать «в связке» друг с другом, понимать, что другой педагог делал в этом классе, или будет делать с этими школьниками в дальнейшем, решать общие задачи. Задачи у них разные – «дать» прочные предметные знания, причем каждому педагогу – свои. Именно это являлось результатом образования – отметки учеников по предметам.

– Педагог – главный держатель знания, которое необходимо передать школьникам.

– В методических рекомендациях все необходимое для учителя было прописано – когда и какой материал «проходить», какие задания давать, какие вопросы задавать, как усвоение материала проверить и т.д. Самому думать и проектировать не надо.

Как стало? Реализация ФГОС общего образования означает, что:

– каждый педагогический коллектив сам формулирует образовательные результаты, причем трех типов, расставляет в них приоритеты;

– для достижения этих планируемых результатов необходима совместная работа педагогов, педагоги (школа) определяют способы достижения планируемых образовательных результатов;

– в информационном мире учитель перестает быть транслятором знаний, он становится проводником в мире информации, знаний, организатором деятельности, модератором дискуссии, координатором проекта и т.д.;

– многопозиционность, многогранность мира задает много разных способов поведения, много разных оснований для принятия решения. Как правильно поступить в этой ситуации? На этот вопрос нет готового ответа. Каждый человек САМ его принимает, учитывая многие факторы.

Таким образом, на данных примерах мы показали, что сегодня профессия учителя ДРУГАЯ, нежели 10-15 лет назад. Это означает, что подготовка педагогов к решению новых задач не может осуществляться в старых формах. Для НОВЫХ компетенций должны быть НОВЫЕ формы работы. Этим мы актуализируем вопрос, который «красной» нитью пройдет через всю статью – вопрос об уместности и адекватности форм для становления новых педагогических компетенций, профессиональной компетентности педагога относительно новых профессиональных задач и т.д.

## Становление

Обсуждая процессы, мы все время говорим в терминах «черного ящика»: есть вход, есть выход. Что происходит между входом и выходом, чаще всего остается неизвестным: как-то что-то происходит... Нам важно, что на выходе, причем как можно быстрее, дешевле и т.д.

Мы предлагаем делать акцент на СТАНОВЛЕНИИ – на профессиональном становлении.

Главная черта процесса становления заключается в некоторой промежуточности, в том, что существование явления уже началось, но еще не приобрело завершённой формы. Становление – это единство бытия и небытия, возникновения и уничтожения, ведущее к результату, *ставшему*<sup>14</sup>. Оно выступает как процесс зарождения возможностей и превращения одной из них в действительность. То есть всякое становление предполагает переход возможности в действительность в процессе развития. В этих определениях отражается философская проблема отношения бытия как устойчивости и неизменности к становлению как чему-то постоянно меняющемуся.

Профессиональное становление является развернутым во времени процессом движения в профессии, при котором *конструируются представления человека о себе как профессионале (способном и решающем определенный тип профессиональных задач), смысле своей деятельности, разделяемых целях и ценностях профессиональной деятельности, формируются необходимые профессиональные умения для решения профессиональных задач в рамках новых компетенций* (С.Г. Вершловский, Л.Н. Горбунова, В.В. Игнатова, Д.Н. Завалишина, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков и др.). Это подразумевает осмысленность деятельности и ответственность за результаты деятельности. Этот процесс подразумевает этапность, сопровождается переживанием личностью своей принадлежности к профессиональному сообществу, строительством человеком планов относительно себя в профессии, позволяющим ему занимать субъектную позицию.

Данными размышлениями мы также актуализируем вопрос о том, что уместно/адекватно для обеспечения процесса профессионального становления: какие формы должны использоваться, на каком содержании процесс профессионального становления должен строиться, какими позициями должен быть обеспечен и т.д.

## Молодые педагоги

Какова реальная ситуация молодых педагогов? Анализ результатов проводимых в последнее время исследований позволяет зафиксировать наличие профессиональных дефицитов молодых педагогов. У них отмеча-

---

<sup>14</sup> Философский словарь / авт.-сост. С.Я. Подопригора, А.С. Подопригора. – Ростов н/Д : Феникс, 2013.

ется недостаток методических знаний, знаний и умений в сфере воспитания учащихся, общения с ними и их родителями, психологических знаний и умений (Васильев, 2010), ценностная система молодых учителей характеризуется слабой направленностью на педагогическую деятельность, молодые педагоги не умеют применять теоретические знания на практике, испытывают трудности в проектировочной, организаторской и коммуникативной деятельности, имеют проблемы в организации внеурочной работы и сотрудничестве с семьёй учащихся (Шнейдер, 2017), не владеют современными педагогическими технологиями, испытывают трудности в профессиональной коммуникации и сталкиваются с барьерами в доступе к профессиональному развитию (Пинская, 2016). В целом российские молодые учителя меньше удовлетворены своей работой, чем их зарубежные коллеги (Пинская, 2016), имеют сниженную самооценку, работодателей в молодых педагогах больше всего беспокоит низкая профессиональная мотивация, неумение строить взаимоотношения с другими участниками образовательного процесса, низкая предметная подготовка и недостаток общей культуры (Соколова, Пискунова, Сергиенко, 2015). Такова ситуация «входа в профессию» в используемой ранее метафоре «черного ящика». Что дальше происходит с молодым педагогом – не очень понятно. На выходе из «ящика» мы видим следующую статистику – до 50-70% молодых педагогов уходят из профессии после первых двух лет работы.

Эти данные порождают ряд вопросов. Например, что происходит в этом образном «черном ящике»? Надо ли что-то по этому поводу делать? Что и как? Кто и из каких оснований исходит, обсуждая профессиональную квалификацию молодых педагогов?

Согласно Х. Борко, первые годы работы начинающего педагога имеют принципиальное значение для его дальнейшего развития, так как именно в этот период *формируются паттерны и установки, действующие всю дальнейшую карьеру педагога* (Borko, 1986). Поэтому, один из ответов на обозначенные вопросы – конечно, делать что-то надо! Отсутствие программ работы с начинающими педагогами приводит к 48% риска ухода из профессии (Митрофанов, 2012).

Надо только понять – что делать, чтобы это было уместным и адекватным ситуации молодых педагогов.

В контексте нашей статьи важными являются вопросы: кто определяет дефициты педагогов? Относительно каких профессиональных задач? Определяют ученые, исследователи и методисты, сравнивая с другими категориями педагогов. Определяют относительно решаемых ТРАДИЦИОННЫХ в педагогической деятельности задач (задач прошлого) – вести уроки, когда учитель ВСЕ ЗНАЕТ, знает, КАК ПРАВИЛЬНО делать, когда дети тихо сидят на уроках и т.д.

Анализ материалов о работе с молодыми педагогами, размещенных на сайтах субъектов РФ, показал, что все формы работы с молодыми педагогами можно условно разделить на четыре группы: финансово-

экономическая поддержка, профессиональная поддержка, поддержка адаптации молодых педагогов, поддержка имиджа профессии (см. рисунок 1). При этом 43% форм касаются финансово-экономической поддержки (льготная ипотека, предоставление служебного жилья, оплата наемного жилья, ежемесячные надбавки к заработной плате, денежные вознаграждения/гранты за работу молодых педагогов в сельских и отдаленных территориях, подъемные и т.д.), 28% форм – поддержки адаптации (конкурсы молодых педагогов, муниципальные школы молодого педагога, наставничество и т.д.). 15% форм имеют отношение к поддержке профессионального развития молодых педагогов (молодежные интенсивные смены, разовые мероприятия, конкурсы молодежных инициатив, научно-исследовательская деятельность молодых педагогов, гранты на профессиональное развитие, мастер-классы молодых педагогов и т.д.). 14% форм имеют отношение к поддержке имиджа педагогической деятельности (советы молодых педагогов, ассоциации молодых педагогов, подарки, посвящение, гранты, губернаторский прием и т.д.) (Логинова, 2016).

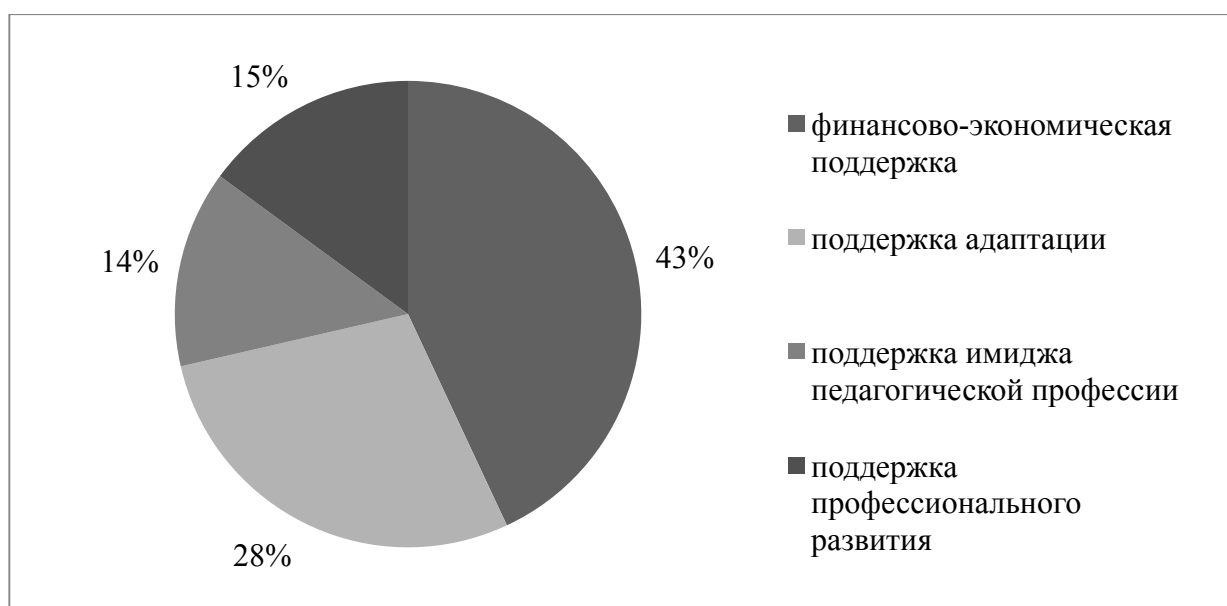


Рис. 1. Формы поддержки молодых педагогов в субъектах РФ, %

Анализ направлений работы существующих общественных организаций молодых педагогов – региональных ассоциаций молодых педагогов показал, что ассоциации молодых педагогов существуют в 23 субъектах РФ (это 28% от всех рассмотренных территорий) (см. рисунок 2).

Из представленных данных видно, что преобладающим содержанием работы региональных ассоциаций молодых педагогов являются «доучивание» молодых педагогов (37%) и обеспечение клубного пространства и соревнований – мероприятий, работающих на адаптацию молодых педагогов (23%). Вопросы же профессионального развития молодых педагогов, адекватного новым педагогическим задачам, являются содержанием работы только 8% региональных ассоциаций.



Рис. 2. Деятельность ассоциаций молодых педагогов в субъектах РФ, %

На основании сказанного мы можем зафиксировать, что большая часть мероприятий, направленных на поддержку профессионального становления молодых педагогов, является «дотягиванием» их до какого-то «правильного» состояния, о котором знают методисты. Учитывая предыдущие замечания про изменяющуюся педагогическую профессию, мы можем утверждать, что *в работе с молодыми педагогами ориентируемся на ту педагогическую деятельность, которой уже НЕТ.*

Ряд отечественных и зарубежных исследований показал, что **приверженность молодых специалистов профессии и уверенность в своей эффективности** являются самыми сильными факторами, «оставляющими» их в профессии (Liu, Ramsey, Cochran-Smith et al., К.А. Маслинский, В.А. Иванюшин, В.А. Слостенин, Е.А. Ленская, М.А. Пинская и др.).

Что и как должно происходить по отношению к молодым педагогам? Что является уместным в отношении специфики стоящих перед молодыми педагогами задач?

Рассмотрим специфику периода адаптации молодых педагогов. К.Г. Митрофанов рассматривает профессиональное становление с точки зрения базового конфликта, разрешаемого человеком на каждом его этапе, и выделяет в этапе профессиональной адаптации два периода (Митрофанов, 2012).

Таблица 1

### Специфика периода профессиональной адаптации молодых педагогов

	<b>Первый период</b> Критическая фаза адаптации. Длительность: 0,5 – 1,5 года	<b>Второй период</b> Длительность: 1-2 года
Смысл	Несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями человека (кризис экспектаций). <i>Это кризис смысловой сферы</i>	Удержание <i>целостности деятельности и себя в деятельности</i>
Характеристика фазы	1) <i>Отсутствие внятных перспектив и ориентиров</i> профессионального роста (непонятно, что конкретно нужно научиться делать...), <i>а педагогическая деятельность меняется – комментарий автора.</i> 2) <i>Сложности организации текущей деятельности</i> (например, невозможности планировать рабочий день), 3) <i>Отсутствие конкретных мест и персон</i> , которые могли бы помочь молодому педагогу разобраться в новых для него обязанностях и способах их эффективного выполнения – в образовательной организации и в профессии	Освоение места, базовых технологий, получение первых признаний, подтверждений
Что делать? Задачи, которые должны быть решены молодым педагогом	– Приобретение положительного профессионального самочувствия (удовлетворенности от профессиональной деятельности, деятельности в этой образовательной организации); – эффективная реализация педагогической деятельности; – построение профессиональных перспектив; – позиционирование себя как мастера: свобода и ответственность.	– Получение признания своей успешности, своего профессионализма от участников образовательного процесса (учащихся, родителей, коллег); – построение профессиональных перспектив; – позиционирование молодых педагогов как молодых людей.

Таким образом, опираясь на эти характеристики, можно сформулировать задачи, которые в период профессиональной адаптации должны быть решены молодым педагогом:

- 1) приобретение положительного профессионального самочувствия (удовлетворенности от профессиональной деятельности);
- 2) эффективная реализация педагогической деятельности;
- 3) получение признания своей успешности, своего профессионализма от участников образовательного процесса (учащихся, родителей, коллег);
- 4) построение профессиональных перспектив;
- 5) позиционирование молодых педагогов как молодых людей.

Когда мы начинаем говорить про позиционирование, то по большому счету здесь впервые возникает понятие контекста, выводящее рассмотрение вопроса из отраслевой рамки. Под контекстом мы понимаем обстоятельства (систему обстоятельств), при которых тот или иной феномен (в нашем случае – профессиональное становление молодых педагогов) приобретает полное содержание (Ястребов, Пинская, Косарецкий, 2014). В качестве контекстов говорим о получении признания и успешности, полноте самочувствия молодого человека, которая обеспечивает эмоциональную устойчивость в любых стрессовых ситуациях (Черникова, 2014). Важно рассматривать молодых учителей как профессионалов, но при этом не исключая из рассмотрения остальные аспекты и сферы их жизни. Сегодня учитель – это не только школьный учитель. Это активный житель своего села или города, которому есть дело до его проблем и трудностей (города, села), это активная деятельность, потребитель услуг – современный человек, использующий разные сервисы, услуги, контент и т.д.

Если соотнести используемые формы работы с молодыми педагогами с теми задачами, которые им необходимо решить в период адаптации, что процесс сопровождения профессионального становления молодого специалиста обеспечивается в традиционных формах, а также отметим *неадекватность* существующих форм поддержки и профессионального развития молодых педагогов актуальным для них в этот период задачам.

Необходимым аспектом в решении вопросам эффективных форм сопровождения профессионального становления молодых педагогов в современной ситуации является понимание особенностей современного молодого поколения, их сильных сторон, которые как ресурс могут быть ими использованы при решении профессиональных задач. Вот несколько таких характеристик:

- многозадачность в использовании средств коммуникации;
- для них «нет ничего невозможного»;
- они стремятся развиваться по горизонтали, а не по вертикали;
- «я хочу знать, что от меня что-то зависит», прагматичны, стратегичны;
- для них важнее действие, они готовы менять общество, в котором живут;
- контактность, владение новыми технологиями<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Поколение Y. – URL: [https://www.e-xecutive.ru/wiki/index.php/Поколение Y](https://www.e-xecutive.ru/wiki/index.php/Поколение_Y).



## **Место, отвечающее задачам молодых педагогов и процесса профессионального становления**

Каким должно быть место, адекватное задачам молодых педагогов, обозначенным выше, и процессу становления?

Для характеристики такого места воспользуемся предложенным Сергеем Переслегиным способом описания бытия через объекты и связи (Переслегин, 2005). Объект должен быть внешне виден и отличим, у него должно быть свое содержание, он (объект) не стоит на месте – движется, изменяется, в нем возможны измерения (наука), есть отношения как связи между разворачиваемыми в нем процессами и людьми, обеспечивается отношение с прошлым и будущим, разворачивается содержание объекта в определенном пространстве.

В качестве опор предлагаем использовать следующие основания в виде тезисов, обсуждавшихся в предыдущие годы на конференциях «Практики развития» в г. Красноярске:

– «Главным методом реального создания не только теории, но и экспериментальных основ педагогики развития является метод проектирования» (доклад В.В. Давыдова «В чем различия педагогики и психологии развития» на III конференции «Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы», 1996 г.);

– «Ощущать, чувствовать себя – это и значит быть» (доклад Б.Д. Элькониной «Продуцирование и самоощущение» на XI конференции «Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты», 2005 г.);

– развитие как расширение возможностей, расширение свободы, расширение порядка человеческого общения (доклад Е.Ф. Сабурова «Экономический подход к проблеме образования» на XI конференции «Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты», 2005 г.);

– 4 фокуса аспекта социального самочувствия, которое является основанием для тех или иных форм активности: Человек чувствует себя как гражданин, у него есть потребность в этом гражданском самочувствии; Человек чувствует себя как потребитель, испытывает потребность чувствовать себя как потребитель и реализовывать себя соответствующе; Человек чувствует себя как производитель; Человек чувствует как бы сам себя (доклад Б.И. Хасана «Подлинные и мнимые договорные отношения в образовании» на XXII конференции «Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления», 2015 г.);

– «Индивидуальная образовательная траектория не является линией. Человек, ребенок учится не линейно; он образовывается в пространстве выборов и возможностей» (доклад И.Д. Фрумина, С.Г. Косарецкого, О.В. Лешукова «Экосистемы образования: с уважением к сложности» на XXII конференции «Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления», 2015 г.).

Опираясь на практику Молодежных профессиональных педагогических игр (но – не останавливаясь сейчас на ее детальном обсуждении), сформулируем требования к сопровождению процесса профессиональной адаптации молодых педагогов:

- создание условий для формирования устойчивого положительного отношения молодых педагогов к своей профессиональной деятельности (удовлетворенность) и жизнедеятельности в целом;

- создание условий для осознания и оформления молодыми педагогами собственных требований к современной профессиональной деятельности на основе своих профессиональных ценностей и внешних требований к профессиональной педагогической деятельности;

- обеспечение неформального наставничества (не «делай как я», а реализующего посредническую функцию – осуществление рефлексивного удержания противоречий, которые сами молодые педагоги удержать не могут);

- расширение возможностей профессионального развития для молодых педагогов, осуществляемого в активных и групповых форматах;

- расширение границ профессионального взаимодействия молодых педагогов – появление в их жизни внешкольных активностей, взаимодействия, новых статусов (новых функций, деятельности), возможности реализации инициатив (проектов).

Способами реализации обозначенных требований являются:

- 1) учебные, учебно-профессиональные сообщества, обеспечивающие работу в команде.

- 2) *Игровая форма*, обладающая огромным развивающим потенциалом для обучения взрослых: сама игровая ситуация вовлекает участников в деятельность и вызывает у них высокое эмоциональное и физическое напряжение, позволяет участникам полностью погрузиться в ситуацию, облегчает преодоление трудностей, препятствий и психологических барьеров (Грановская, 2003); мощный мотивационный ресурс способствует вовлечению каждого участника в активную работу; многофункциональность игры, ее влияние на человека невозможно ограничить каким-либо одним аспектом, но все её возможные воздействия актуализируются одновременно; в игровой ситуации и дети, и взрослые действуют так, как действовали бы в самых экстремальных ситуациях, на пределе сил. «Игры учат распознаванию новых возможностей, новых степеней свободы» (Кавтарадзе, 2009, с. 46). В качестве соперника может выступать не только иной, другой человек, но и обстоятельства, и сам «игрок» (преодоление себя, своего результата); при использовании игровой формы нивелируется значение конечного результата, важен сам процесс; через игру участниками осваивается сюжет (Эльконин, 1999), что обеспечивает трансляцию определенного элемента культуры. «Это положение – «принцип первичной трансляции формы и последующего, вторичного заполнения ее содержанием» (Кавтарадзе, 2009, с. 38), справедливо для других коммуникационных отношений, в том числе и для обучения студентов и взрослых.

3) *Профессиональные состязания* молодых педагогов, ориентированные на *сотрудничество*, а не на конкуренцию, и позволяющие обнаруживать собственную динамику. Развернутая обратная связь от экспертов, рефлексивное обсуждение получаемого опыта и итогов с самими участниками минимизируют селективную функцию, увеличивая продуктивность. За счет кооперации участников появляются новые формы лидерства («за кем идут», а не «кто лучший»), возникают сетевые кооперации. Тематика поднималась Б.И. Хасаном, Л.А. Новопашиной, И.С. Ватащак, К.Г. Митрофановым, Е.Ю. Козыревой (Ватащак, Новопашина, Хасан, 2012; Козырева, Хасан, 2008; Митрофанов, 2012). Авторы выделяют профессиональные состязания как специальный, важный момент в работе с молодыми специалистами, в рамках которых на относительно нейтральном материале можно опробовать имеющиеся компетентности, а за счет этого – рефлексивно отнестись к своей профессиональной деятельности, обнаружить и оформить собственные ресурсы и дефициты, сравнить собственную компетентность с иными молодыми педагогами – другими, но «такими же, как я», планировать и фиксировать собственную профессиональную динамику» (Ватащак, 2012, с. 98).

4) *Молодежное профессиональное сообщество*, обеспечивающее поддержку и общение молодых педагогов друг с другом, кооперацию для решения общих проблем, устойчивость самооценки и т.д. Добавим, что молодежная среда отличается особой энергетикой, интересами, запросами и амбициями.

5) Обеспечение *карьерной перспективы* внутри профессии (педагогические статусы) как «расширение возможностей, расширение свободы, расширение порядка человеческого общения» (в терминах Е.Ф. Сабурова);

6) Обеспечение такой логики работы с молодыми педагогами, когда мировоззренческие вопросы актуализируются для них раньше, чем технологические. То есть сначала «ЗАЧЕМ?» Только после этого могут появляться вопросы «КАК?»

Это может быть реализовано через такие педагогические стратегии, как актуализация, сопровождение и приобщение, причем именно в такой последовательности.

*Стратегия «актуализации»* обеспечивает за счет совокупности условий, методов, приемов и средств «переход» личностных свойств (групповых) из потенциального поля в актуальное. Мы говорим о необходимости понимания молодыми педагогами современных вызовов сфере образования, новых смыслов в работе педагога, нового ее предназначения, педагогических ценностей, необходимости владения педагогом метапредметными умениями, оценки и развития своих профессиональных умений в соответствии с решаемыми им профессиональными задачами и др. (Игнатова, 2015).

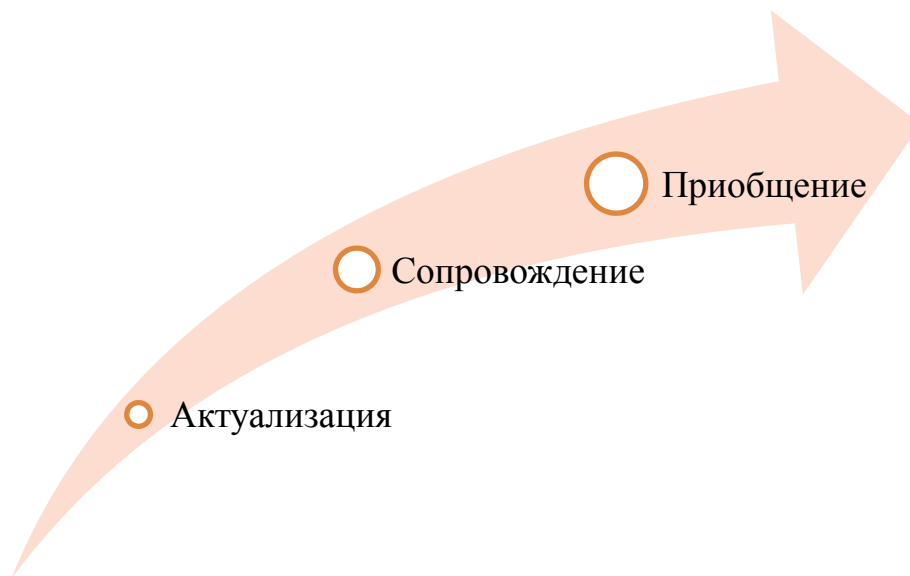


Рис. 3. Этапы в реализации педагогических стратегий для сопровождения профессионального становления молодых педагогов

«Сопровождение» рассматривается как педагогическая стратегия, направленная на разрешение противоречия между наличием проблемы в профессиональной деятельности и неосознанностью оснований данной проблемы, а также отсутствием у педагога способности к самостоятельному ее разрешению (Ильина, Попова, 2011), как особый вид институциализированной деятельности, реализующейся в краткосрочных и пролонгированных формах и предполагающей создание условий, направленных на грамотное планирование, поэтапное осуществление и своевременную саморегуляцию деятельности (Игнатова, 2015).

Стратегия «приобщения» позволяет молодым педагогам осознать и присвоить ценности совместной профессиональной деятельности, развития и саморазвития, совместного обсуждения сложных профессиональных вопросов, самооценивать и развивать свои профессиональные умения, а также чувствовать себя членом профессионального сообщества, могущим решать те или иные задачи, осуществлять реальные преобразования в педагогической практике школы, муниципалитета, края, обеспечивает сознательное и успешное участие в совместной профессиональной деятельности (Игнатова, 2015).

Представим некоторые данные, характеризующие результаты практики Молодежных профессиональных педагогических игр.

– Реализовано 7 игровых сезонов, в которых приняли участие порядка 2300 человек из 28-40 муниципалитетов, подготовлено 20 тренеров из 8 муниципалитетов.

– В экспертных оценках сотрудников ИПК, участвовавших в качестве экспертов на разных компетентностных состязаниях школьников, отмечалось, что победителями становятся школьники, чьими педагогами являются молодые педагоги, работавшие в лиге «Критическое мышление».

– Среди участников и победителей краевого конкурса программ по интеграции основного и дополнительного образования в рамках краевого проекта «Реальное образование» – также активные участники игрового движения.

– Ассоциация молодых педагогов получила Президентский грант на распространение практики «Молодежных профессиональных педагогических игр» в Красноярском крае, что является заявкой на системную и главное – массовую работу с молодыми педагогами региона.

Примеры из исследований:

*Пример «Профессиональная идентичность».* В данном фрагменте представлены некоторые данные, характеризующие профессиональную идентичность и профессиональное самочувствие молодых педагогов.

Профессиональная идентичность – это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов). В качестве инструмента использовалась методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ), разработанная Л.Б. Шнейдер, позволяющая определить статус профессиональной идентичности:

– *преждевременная идентичность* – характеризуется высокими показателями по авторитарности и низкими по самостоятельности, это вариант навязанной идентичности, когда представления человека о своем профессиональном будущем навязаны извне (например, родителями) и не являются результатом самостоятельного выбора;

– *диффузная идентичность* – это статус идентичности, при котором у человека отсутствует чувство направления – не имеется прочных целей, ценностей, убеждений и попыток их активно сформировать, такие люди не прошли через кризис и не выбрали себе профессиональную роль;

– *мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности* – человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен;

– *достигнутая профессиональная идентичность* – профессиональные планы определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения;

– *псевдоидентичность* – тотальное поглощение профессиональной ролью других социальных ролей человека, это стабильное отрицание своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание, нарушение временной связности жизни, ригидность «Я-концепции», болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия (Шнейдер, 2007).

На рисунке 4 представлены данные, в которых в качестве экспериментальной группы обозначены молодые педагоги, участвовавшие в МППИ, а в качестве контрольной группы – молодые педагоги, не принимавшие в них участия. Представленные данные показывают, что в экспериментальной группе уменьшилось количество молодых педагогов, имеющих диффузную

идентичность (с 17,24% до 16,55%), мораторий идентичности (с 28% до 20,67%), псевдоидентичность (с 40% до 34%), и значительно увеличилось количество молодых педагогов, имеющих достигнутую позитивную идентичность (с 18,67% до 42,66%). Значимость различий изучалась с помощью многофункционального критерия Фишера ( $\varphi^*$ ). Все значения критерия для экспериментальной группы лежат в диапазоне значимых различий ( $\varphi^* = 2,78-3,52$ ).

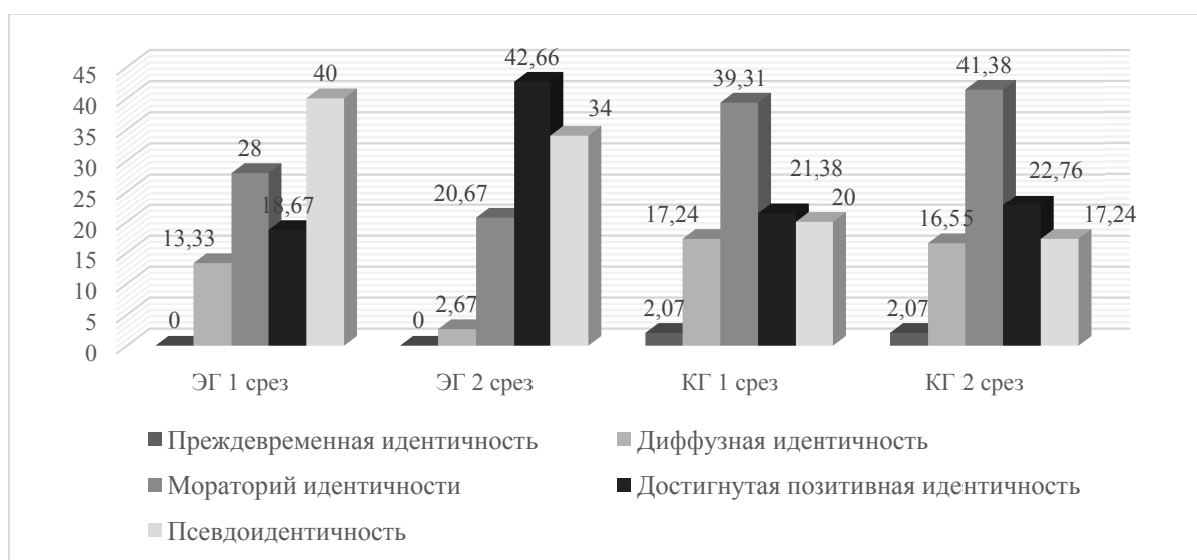


Рис. 4. Изменение профессиональной идентичности в контрольной и экспериментальной группах, %

*Пример «Профессиональное самочувствие».* В данном фрагменте представлено эмоциональное отношение молодых педагогов к своей профессиональной деятельности, к своему положению в педагогическом коллективе. Инструментом изучения была анкета, разработанная на основе инструментов, применявшихся в рамках Всероссийского исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов Российской Федерации (Государственный контракт 08.N81.12.0088). В качестве иллюстрации мы приведем лишь небольшую часть полученных данных (рисунок 5).

Рисунок наглядно показывает динамику положительных ответов в экспериментальной группе от 1 среза ко 2-му, тогда как в контрольной группе значимой динамики не наблюдается, имеется снижение количества положительных оценок молодыми педагогами своей удовлетворенности профессиональной деятельностью.

*Пример.* Активные участники игрового движения, находясь в нем, или уже покидая его, начинают создавать свои команды. Так, например, Олеся Синаева – участник МППИ, тренер лиги «Командодействие», руководитель первичной организации АМП Назаровского района, член муниципальной команды по пилотированию ФГОС СОО. В рамках работы её команды молодыми педагогами разработана программа по развитию мета-

предметных умений старшеклассников, которая сейчас реализуется как элемент образовательной программы для старшеклассников Назаровского района.

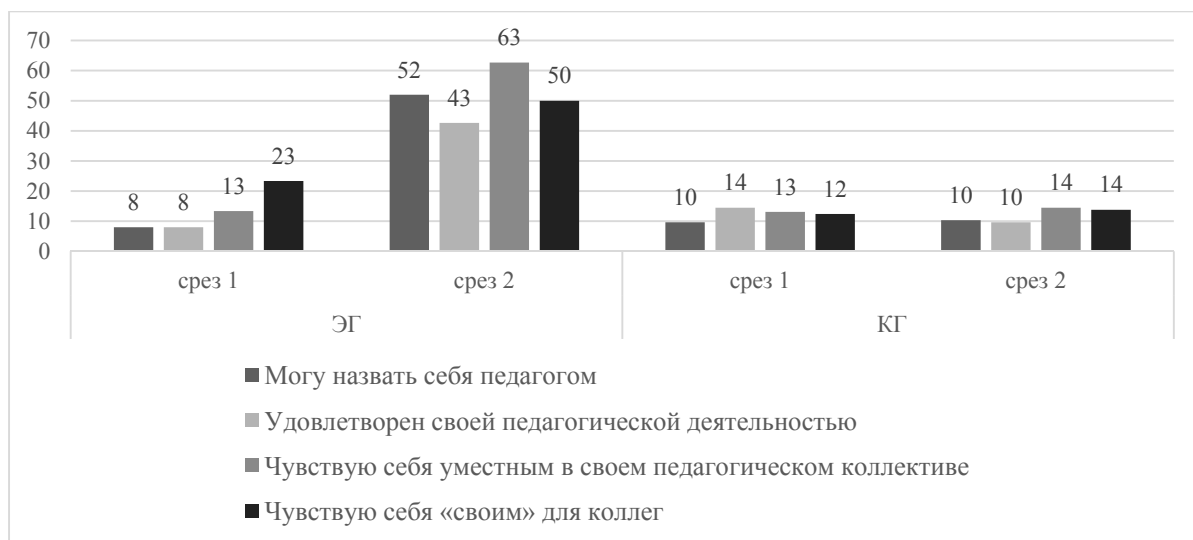


Рис. 5. Динамика положительных оценок в профессиональном самочувствии молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп, %

Алексей Клеуш – молодой учитель сельской школы Иланского района, тренер МППИ лиги «дизайн-мышление», руководитель проекта «Школа молодого педагога» – команды молодых педагогов (чуть более оснащенных), которая при содействии АМП разрабатывает интенсивные школы для МП района, работающие на развитие метапредметных умений и решение задач периода адаптации.

Мы попытались ответить на вопрос, существует ли корреляционная связь между активностью молодых педагогов (участие в МППИ, разработка и реализация своих проектов и т.д.) и активностью муниципалитета, которая проявляется через наличие пилотных команд в территории по решению перспективных задач образования (например, пилотирование ФГОС ООО, ФГОС СОО, профессионального стандарта педагога, создание региональных инновационных площадок и т.д.).

Воспользовавшись методом ранговой корреляции, мы подсчитали коэффициент ранговой корреляции Спирмена  $r_s = 0.518$ . Это означает среднюю силу связи, но учитывая большой объем выборки, этот коэффициент показывает высокую значимость корреляции при  $p \leq 0,01$ . То есть мы можем говорить о том, что существует связь между активностью молодых педагогов той или иной территории и активностью самого муниципалитета в решении перспективных задач системы образования как на уровне муниципалитета, так и на уровне региона. Отметим, что наличие корреляционной связи не означает причинно-следственной связи между рассматриваемыми признаками (активностью молодых педагогов и активностью муниципали-

тета), но изменениям одного признака, как правило, сопутствуют изменения другого признака. В рамках нашего обсуждения, скорее всего, активность муниципалитета можно рассматривать как фон, как контекст для профессионального становления молодых педагогов – проявления их профессиональной активности, реализации их инициатив, получения молодыми педагогами удовлетворения от реализуемой деятельности, признания важности и значимости их деятельности в глазах профессионального сообщества и общественности в целом, что, безусловно, способствует обеспечению профессионального становления молодых педагогов, а также закреплению молодых педагогов в региональной системе образования, что вносит свой вклад в повышение качества образования.

Молодежные профессиональные педагогические игры отвечают всем требованиям МЕСТА (в определении С. Переслегина). В играх есть свое содержание, своя форма – интенсив, они изменяются/перепроектируются под новый сезон, выстраиваются отношения (как деловые, так и личные) между людьми, обеспечивается отношение с прошлым и будущим через обсуждение динамики прорабатываемых профессиональных умений и т.д.

Таким местом, мы видим молодежное игровое движение как уместное (адекватное) в отношении решения тех задач, которые стоят перед молодыми педагогами в период профессиональной адаптации, и являющееся примером работы со становящимися профессиональными характеристиками.

### **Трудности и риски**

1. Интенсивы как форма работы являются более прорывными и продуктивными с точки зрения решения актуальных для молодых педагогов задач, чем какие-то другие формы. Но часто так получается, что рожденное в одном месте в нем и остается, не переносится в другое. Вопрос о переносе результатов работы (того, что «сидит» на человеке) при его перемещении из одного места в другое остается открытым.

2. Практика игр тиражируется: сегодня Молодежные профессиональные педагогические игры проводятся, например, на Алтае, в Тыве. Но молодые педагоги пока играют сами для себя, все время находятся в состоянии внутриигрового процесса. А поскольку практика стала распространяться, то необходимо решать задачу масштабирования практики, отвечать на вопросы – какие институты за это отвечают, и в каких формах это реализуют?

3. Игровое движение работает только в отрасли образования. Но мы считаем важным говорить о построении работы с новой профессиональной генерацией, работы в профессиональной сфере, а не только в отрасли. По большому счету у нас сейчас нет реального партнерского опыта и взаимодействия отраслевых и общественных структур. Мы, представители отрасли «Образование», пока других видим как ресурс для себя в решении своих задач, и используем этот ресурс соответственно.



## Выводы

1. Реализуя традиционные формы работы с молодыми педагогами, мы не строим профессиональное педагогическое будущее.
2. При обсуждении профессионального педагогического будущего важно удерживать в фокусе вложения в людей и команды, обеспечивать массовость, понимать неоднородность группы «молодые педагоги».
3. Обсуждая профессиональное становление молодых педагогов, важно учитывать контексты – изменение самой педагогической профессии, «не только учитель», «не только отраслевое». Например, через сертификацию новых квалификаций.
4. Характеристики молодости важно превратить в профессиональные умения молодых педагогов.

## Литература

1. Васильев И.А. Роль образовательных учреждений и вузов в подготовке молодых педагогов (фрагменты ряда конкретных социологических исследований) // Преподаватель XXI века. – 2010. – № 3. – С. 368–375.
2. Ватацк И.С. Возможности профессионального развития молодого педагога // Молодежь и наука: сборник материалов VIII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения К.Э. Циолковского. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2012.
3. Ватацк И.С., Новопашина Л.А., Хасан Б.И. Посредническая педагогическая деятельность как условие развития профессионализма // Научные труды SWorld. – 2012. – Т.16. – № 3. – С. 12–25.
4. Грановская Р.М. Элементы практической психологии – СПб.: Речь, 2003.
5. Игнатова В.А. Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении // Педагогические стратегии становления личности в социокультурном образовательном пространстве: монография / под. общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В.В. Игнатовой. – Красноярск : Изд-во СибГТУ, 2015.
6. Ильина Н.Ф., Попова В.А. Методическое обеспечение введения федеральных государственных образовательных стандартов в пилотных школах: методические рекомендации. – Красноярск : КК ИПКРО, 2011.
7. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения. – М. : Просвещение, 2009.
8. Козырева Е.Ю., Хасан Б.И. Кооперирующая модель конкурсов педагогических инициатив как механизм продвижения реформ в сфере образования // Вопросы образования. – 2008. – №3. – С. 155–169.
9. Логинова Н.Ф. Подходы к работе с молодыми специалистами в условиях введения профессионального стандарта // Инновации в непрерывном образовании. 2016. – № 1. – С. 25–32.

10. Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография. – Красноярск, 2012.

11. Переслегин С. «История: метаязыковой и структурный подходы»// «История места: учебник или роман? Сборник материалов первой ежегодной конференции в рамках исследовательского проекта «Локальные истории: научный, художественный и образовательный аспекты» (Норильск, 9-11 декабря 2004г.). М.: Новое литературное обозрение, 2005. – С.67–85.

12. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. – 2016. – № 2. – С. 100–122.

13. Соколова И.И., Пискунова Е.В., Сергиенко А.Ю. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 11–15.

14. Фуллан М. Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 79–105.

15. Хасан Б.И. Подлинные и мнимые договорные отношения в образовании // Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления: материалы 22-й науч.-практ. конф. Красноярск, апрель 2015г. – Красноярск, 2016. – С. 7–21.

16. Черникова Е.Г. Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 4 (333). – Образование и здравоохранение. – Вып. 3. – С. 150–153.

17. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М. : МПСИ, 2007.

18. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М. : Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999.

19. Ястребов Г.А., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробация инструментария // Вопросы образования. – 2014. – № 4. – С. 58–95.

20. Borko H. Clinical teacher education: the induction years / Hoffman J.V., Edwards S.A., Reality and reform in clinical teacher education - New York, 1986.