

Диагностика личностно значимых качеств педагога и его профессиональных запросов к стажировке

Панфилова Л. Г.¹, Потехин К. И.²

¹Панфилова Людмила Генриховна / Panfilova Lyudmila Genrichovna - кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник,

лаборатория исследований профессионального развития педагогов,
филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения

Институт управления образованием Российской академии образования в г. Санкт-Петербурге;

²Потехин Константин Игоревич / Potekhin Konstantin Igorevich - учитель биологии и химии,
Школа № 338 Невского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург

Аннотация: в статье рассматривается многофункциональная диагностика выявления личностно значимых качеств и профессиональных запросов педагогов к стажировке для организации образовательного процесса, ориентированного на профессиональное и личностное развитие.

Ключевые слова: диагностика, инновационная деятельность, компетентность, личностные качества, педагог, профессиональные запросы, развитие, стажировка.

Одной из актуальных задач, связанной с модернизацией образования, является организация повышения квалификации современного педагога, использующего позитивные возможности образовательной практики, в условиях дополнительного профессионального образования на стажировочных площадках.

В исследованиях нашей научной группы Санкт-Петербургского филиала Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образования Российской академии образования» обоснован комплексный подход, ориентированный на профессиональное и личностное развитие педагогических кадров, когда образовательный процесс учитывает потребности педагога, опирается на результаты многофункциональной диагностики комплекса его профессиональных запросов, личностных свойств, выстраивается с опорой на педагогическую и философскую рефлексию при освоении педагогического опыта [1].

Специфика педагогического труда предъявляет к учителю ряд требований, которые в педагогической науке рассматриваются как профессионально значимые личностные качества, определяющие его индивидуальный стиль, интеллектуальную и эмоционально-волевую стороны личности. Среди личностных качеств педагога особое место занимает педагогический долг, самоотверженность и ответственность. Не менее важными и необходимыми в педагогической деятельности являются такие личностные качества как рефлексивность, эмпатичность, коммуникативность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность. Эти качества, реализуясь в деятельности педагога, обеспечивают его профессиональную успешность.

Развитие профессиональной компетентности предполагает изменение и прогресс творческой индивидуальности, восприимчивость педагогических инноваций, умение адаптироваться к меняющейся педагогической среде. Основными составляющими профессиональной компетентности являются: информационные, аналитические, прогностические, проективные, технологические, коммуникативные, организационные, рефлексивные умения, необходимые для продуктивной профессиональной деятельности [2].

Важным аспектом при организации образовательной деятельности в процессе повышения квалификации в условиях стажировки является также готовность педагога к инновационной педагогической деятельности. Это сложное интегративное образование, охватывающее разнообразные качества, свойства, знания и умения личности, благодаря которым формируется инновационная позиция педагога, его мотивационно-ценностное отношение к новшествам и их освоению, обеспечиваются условия для раскрытия творческого потенциала учителя. Поэтому методы выявления личностных и профессиональных запросов педагогов к стажировке должны включать исследование его личностных качеств, профессиональных возможностей, готовности к инновационной деятельности, а также изучение актуальных потребностей специалиста в направлениях практикоориентированной подготовки на данный момент.

Методика выявления личностных и профессиональных запросов педагогов к стажировке предполагала изучение общих сведений о педагогах (возраст, пол, образование, педагогический стаж, квалификационная категория), их личностных и профессиональных характеристик и потребностей. Группа включала 26 педагогов, из которых 32 % педагогов были в возрасте до 30 лет, 25% – до 40 лет, 19% – до 50 лет, 24% – старше 50 лет. Мужчины составляли 19% от общего количества опрошенных, остальные – женщины. Все педагоги, принимавшие участие в исследовании, имеют высшее образование, из них педагогическое – 84% педагогов, непедagogическое – 16% учителей. Педагогический стаж до 5 лет

– 27% педагогов, до 20 лет - 23%, свыше 20 лет - 50%. В образовательном учреждении есть педагогические работники, которые не имели квалификационной категории (16%). Специалистов с первой квалификационной категорией было 36 %, а с высшей - 48%.

Для исследования личностных качеств отбирались методики и методы, определяющие уровень развития личности, например, такие как: профессионально значимые качества личности, сила мотивации к достижению успеха, способности к саморазвитию, факторы, способствующие или препятствующие саморазвитию педагога, творческий потенциал педагога, потребности в достижениях, коммуникабельность.

Самодиагностика профессионально значимых качеств личности педагога проводилась с использованием методики В. И. Зверевой «Диагностика личностных качеств учителя» [3]. Исследование выполнялось по видам этих качеств: мотивация и потребности, чувства (эмоции), интересы, ощущения, восприятия, память, мышление, речь, воля, способности, характер. Педагоги самостоятельно определяли степень проявления обозначенных качеств по каждому виду и фиксировали их проявление баллами: редко и недостаточно проявляется (1 балл), часто и достаточно проявляется (2 балла), проявляется всегда и ярко выражен (3 балла). Анализ полученных данных показал, что: 27% педагогов имеют оптимальный уровень проявления личностных качеств, для которого характерны сильный, уравновешенный тип нервной системы, тенденция к лидерству, уверенность в себе, требовательность, эмпатийность и добросердечие, гипертимность и креативность; 66% педагогов имеют достаточный уровень, для которого характерны: сильный неуравновешенный тип нервной системы, самоуверенность, недостаточная самостоятельность в принятии творческих решений; а 5% учителей имеют критический уровень, для которого характерны слабый инертный тип нервной системы, самовлюбленность, возбудимость, экзальтированность, действия по шаблону.

В связи с тем, что результат освоения новой модели деятельности зависит от успешных действий каждого учителя, возникает необходимость определить направленность специалиста на достижение успеха. Известно, что при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации. Изучение мотивации педагогов проводилось по тесту Т. Элерса «Сила мотивации к достижению успеха» [4]. В рамках данного исследования педагогам предлагалось 41 утверждение, с которыми если согласились, то отмечали словом «да» или словом «нет» - в случае несогласия. Анализ полученных результатов показал, что средний уровень мотивации к достижению успеха показали 45% педагогов, умеренно высокий - 40%, высокий уровень – 15% учителей. Таким образом, 85% педагогов показали достаточную заинтересованность в достижении успеха.

Творческий потенциал - это профессионально-психологические возможности личности, которые обнаруживаются в уровне развития интеллекта, профессионализма и социально-профессиональной направленности. Творческий потенциал является интегративным показателем профессиональных возможностей специалиста и в настоящее время является одним из востребованных профессионально важных качеств. Самооценка творческого потенциала педагогов проводилась по методике Н. П. Фетискина «Самооценка творческого потенциала личности» [5] и включала выбор ответов на предложенные вопросы, которые позволяют фиксировать границы любознательности, демонстрацию постоянства, уверенности и амбициозности, способности абстрагироваться и сосредоточиться, стремление быть независимым. Анализ полученных данных показал, что педагоги (100%) имеют средний творческий потенциал и обладают теми качествами, которые позволяют им творить, но возникающие барьеры (неуверенность в успехе), тормозят процесс их творчества. Любая новая педагогическая идея проходит через этап неожиданности, удивления, рассмотрения, обсуждения, признания или отрицания окружающими. Боязнь неудачи сковывает воображение – основу творчества, снижает мотивацию и творческую активность учителя.

Известно, что мотивация достижения (цели, успеха) выражается в стремлении к улучшению результатов, настойчивости в достижении своих целей и оказывает влияние на всю деятельность человека не только профессиональную, но личностную и социальную. Чем выше у человека самооценка, тем более он активен и нацелен на достижения. Потребность в достижениях со временем превращается в личностное свойство, которое формирует установку на успех. Исследование потребности педагога в достижениях проводилось по методике Ю. М. Орлова «Потребности в достижении успеха»), включающего 23 утверждения, выбор которых, позволяет определить уровень потребности человека в достижении цели и успеха [6]. Анализ полученных данных показал, что низкий уровень намерений достигнуть чего-либо имеют 42% педагогов, которые ощущают неуверенность в себе и находятся в ожидании труднопреодолимых препятствий. Средний уровень намерений показали 48% педагогов, которые ставят цели с умеренным риском и стремятся к их достижению. Высокий уровень намерений имеют 10% педагогов, которые уверены в своих силах и настойчивы в преодолении препятствий.

Изучение способности педагога к саморазвитию проводилось по методике Т. М. Шамовой «Исследование барьеров педагогической деятельности» и включало оценку 15 утверждений по заданной шкале в зависимости от собственных предпочтений [7]. Результаты исследования показали, что средний

уровень потребности имеют 42 % педагогов, развитие которых находится в сильной зависимости от предоставленных им условий. Высокий уровень проявляют 58% педагогов, которые активно реализуют свои потребности в саморазвитии.

В ходе исследования изучались еще факторы, препятствующие саморазвитию учителя в школе. Анализ данных позволил установить рейтинг этих факторов: 1 - недостаток времени; 2 - отсутствие поддержки и помощи со стороны руководителей; 3 - состояние здоровья; 4 - собственная инерция; 5 - разочарование из-за имевшихся ранее неудач; 6 - ограниченные ресурсы; 7 - стесненные жизненные обстоятельства; 8 - отсутствие информации о себе, т.е. неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями; 9 - враждебность окружающих (зависть, ревность и т. п.), плохо принимающих перемены в коллеге и его стремление к новому.

Полученные данные позволяют считать, что 42% из числа опрошенных педагогов испытывают определенные трудности, влияющие на потребности в саморазвитии (недостаток времени, состояние здоровья, ограниченные ресурсы и др.), при этом специалисты отметили личные факторы (разочарование из-за имевшихся ранее неудач, собственная инерция, отсутствие поддержки и помощи со стороны руководителей), которые, безусловно, не стимулируют педагога к саморазвитию.

Также изучались факторы, стимулирующие потребность педагогов в саморазвитии учителя в школе. Результаты исследования показали следующий рейтинг факторов: 1 - интерес к работе; 2 - занятия самообразованием; 3 – доверие; 4 - обучение на курсах повышения квалификации; 5 - внимание руководителей к обозначенной проблеме; 6 - возможность получения признания в коллективе; 7 - возрастающая ответственность; 8 - пример и влияние руководителей; 9 - организация труда в школе; 10 - пример и влияние коллег; 11 - новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования; 12 - методическая работа.

Исследование показало, что 58% педагогов готовы к активной реализации своих потребностей в саморазвитии, в связи с тем, что имеют интерес к работе, ощущают доверие, желают быть признанными в коллективе, адекватно воспринимают ответственность, допускают возможность новизны в деятельности, ценят обучение, условия труда и взаимоотношения в коллективе. Все это, несомненно, может оказывать позитивное влияние на саморазвитие педагога.

Исследование коммуникативности проводилось по методике оценки уровня общительности (тест В. Ф. Ряховского), цель которого определить способности человека устанавливать, поддерживать и сохранять хорошие личные и деловые взаимоотношения с окружающими людьми [8]. Анализ результатов позволил установить, что:

- 5% педагогов общительны и в незнакомой обстановке чувствуют себя вполне уверенно, но с новыми людьми начинают взаимодействовать с оглядкой, в спорах и диспутах участвуют неохотно.

- 50% педагогов имеют нормальную коммуникативность, они любознательны, охотно слушают интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости, без неприятных переживаний идут на встречу с новыми людьми.

- 45% педагогов - весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры), любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, что иногда вызывает раздражение окружающих, охотно знакомятся с новыми людьми, любят бывать в центре внимания, никому не отказывают в просьбах, хотя не всегда могут их выполнить.

В профессиональном направлении изучался уровень педагогической рефлексии, уровень владения педагогическим прогнозированием, информационно-интеллектуальная и технологическая компетентности педагогов, готовность педагогов к инновационной деятельности и актуальные потребности специалиста в направлениях практикоориентированной подготовки на данный момент.

Исследование педагогической рефлексии проводилось по методике О. В. Калашниковой «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» [9]. Методика имеет структуру личностного опросника, состоящего из 34 вопросов, на которые требуется дать ответ в форме «да» или «нет». Для определения уровня сформированности педагогической рефлексии сопоставлялись результаты, полученные в ходе проведения диагностики, с ключом для ее обработки. Содержанием такого анализа становятся представления и ситуационные предпосылки, определившие эффект предпринятого действия. На этом уровне рефлексивного анализа учитель рассматривает конкретную ситуацию как проявление общих психологических и педагогических закономерностей.

Для определения уровня владения педагогическим прогнозированием, информационно-интеллектуальной и технологической компетентностей использовалась методика Л. Г. Панфиловой «Профессиональная компетентность педагога» [10]. Содержание методики было направлено на выявление знаний (опросник) и умений (анкета) педагога в области педагогического прогнозирования. В опроснике педагогу предлагалось завершить высказывание и написать название методов, процедур, действий, этапов деятельности. В анкете предлагалось определить и оценить (по предложенной шкале) степень владения определенными действиями при выполнении педагогического прогнозирования. Было установлено, что особые трудности педагоги испытывают в получении опережающей информации, в

проектировании содержания учебного процесса, ориентированного на результаты, в определении практической направленности результата при освоении учащимися содержания учебной темы, в формулировании корректных целей и задач, ориентированных на личностные и метапредметные результаты школьников.

Диагностика уровня информационно-интеллектуальной компетентности предполагала выявление умений педагогов работать с информацией с учетом требований логико-информационной корректности и определенных методов.

Содержание методики предусматривало выявление знаний и умений (опросник) педагога работать с информацией, с учетом требований логико-информационной корректности и определенных методов. В анкете педагогу предлагалось определить и оценить (по предложенной шкале) степень владения информационно-интеллектуальной компетентностью. Результаты диагностики показывают, что особые трудности у педагогов вызывают: работа с содержанием учебной темы, а также конструирование и формулирование учебных заданий разных типов, способствующих формированию личностных, метапредметных умений школьников.

Целью диагностики уровня технологической компетентности было выявление знаний и умений о современных образовательных технологиях, а также условиях и средства их использования в профессиональной деятельности. В опроснике педагогу предлагалось написать название известных технологий, включая те, которые ориентированы на достижение результатов школьников в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования (ООО), определить существенные различия технологии и методики обучения, а также результативность их систематического применения и т.д. В анкете предлагалось определить и оценить (по предложенной шкале) степень владения технологической компетентностью. Анализ полученных данных позволил установить, что низкий уровень имеют 30% педагогов, средний - 62%, высокий - 8%. Опрос педагогов также показал, что при организации учебного процесса они (86% из числа опрошенных) не используют образовательные технологии ежедневно, обосновывая это тем, что для их применения учителю необходима методическая поддержка.

Изучение готовности педагогов к инновационной деятельности проводилось по блокам: мотивационно-творческая направленность личности, креативность учителя, оценка профессиональных способностей учителя к осуществлению инновационной деятельности [11]. Обработка полученных данных показала, что:

- 20% педагогов имеют начальный уровень, который характеризуется незначительным интересом к инновационной деятельности, отсутствием или незначительным проявлением творческой активности;
- 65% педагогов имеют средний уровень, для которого характерен устойчивый интерес к инновационной деятельности, повышенная творческая активность в реализации новой деятельности;
- 15% педагогов имеют высокий уровень, который отличается заинтересованностью педагога, проявлением его высокой творческой активности и способностей к осуществлению инновационной деятельности.

Использованная диагностическая анкета актуальных профессиональных потребностей включала изучение запросов учителей по трем аспектам:

- направление профессиональной подготовки;
- формы профессиональной подготовки;
- особо значимые темы профессиональной подготовки.

Анализ результатов опроса показал, что 68% педагогов приоритетным направлением определяют методическую подготовку, 27% - психолого-педагогическую, а 5% - методологическую подготовку.

При определении формы профессиональной подготовки, 66% педагогов отдают предпочтение обучению в формате инновационной технологии, участие педагогов в мастер-классе выбирают 61% специалистов, стажировку в инновационном образовательном учреждении желают 49% педагогов, деятельность в формате семинаров-практикумов - 30% учителей, коллективную деятельность в творческой группе - 27% педагогов, проектную деятельность, также как и дистанционное обучение хотят 16% педагогов. В данном исследовании предлагалось педагогам определить и обозначить рейтинг тем, которые на данный момент являются наиболее актуальными для освоения в формате стажировочной площадки. Анализ данных показал тематические приоритеты: 1 - освоение инновационной технологии, ориентированной на реализацию требований ФГОС ООО к результатам образования школьников; 2 - проектирование/моделирование учебного процесса, в соответствии с новыми требованиями; 3 - оформление методического инструментария; 4 - Изучение связи универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов; 5 - разработка рабочей программы по предмету; 6 - организация учебной деятельности для достижения личностных и метапредметных результатов; 7 - организация проектной деятельности учащихся; 8 - разработка программы формирования универсальных учебных действий; 9 - разработка программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся; 10 - разработка программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся.

При определении значимости педагогической работы с различными контингентами учащихся, педагоги обозначили следующие потребности в освоении практической деятельности:

- с одаренными детьми – 30% педагогических работников;
- с социально уязвимыми детьми – 19%;
- с детьми, имеющие девиации поведения – 23%;
- с детьми, имеющими особые образовательные потребности – 17%;
- с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья – 16%;
- с детьми-мигрантами – 15%;
- с сиротами – 12%;
- с детьми, попавшими в трудные жизненные ситуации, – 8%.

Проведенное исследование позволило определить реальные личностные и профессиональные возможности педагогов, а также выявить их потребности и проблемы, для решения которых необходимо организовать повышение квалификации в системе дополнительного профессионального образования и обеспечить практикоориентированную образовательную деятельность в условиях стажировочной площадки, учитывая утвержденный порядок ее организации [12].

Результаты исследования личностных качеств показали, что большая часть педагогов (58%) обладает определенной уверенностью, готовы к активной реализации своих потребностей в саморазвитии, рассматривают инновационную деятельность как средство для совершенствования своего профессионализма.

Результаты изучения профессиональных запросов показали, что педагоги испытывают трудности:

- в педагогическом прогнозировании при моделировании учебного процесса, ориентированного на результаты, обозначенные в новом стандарте, в определении практической направленности содержания учебной темы при ее освоении учащимися, в формулировании корректных целей и задач, ориентированных на личностные и метапредметные образовательные результаты школьников (89%).

- при работе с информацией, с учетом методов и требований логико-информационной корректности к ее использованию (96%);

- в систематическом применении в учебном процессе образовательных технологий, из-за отсутствия специальной подготовки и методической поддержки их использования (82%).

Результаты исследования также показывали, что 80% педагогов имеют устойчивый интерес к инновационной деятельности, повышенную творческую активность, желают осваивать новую профессиональную деятельность.

Проведение своевременной диагностики позволяет определять условия, обеспечивающие личностно-профессиональное развитие педагога.

Анализ личностных и профессиональных запросов педагога и обобщение данных диагностики позволяет сделать общий вывод, о том, что для продуктивной деятельности в условиях стажировочной площадки следует включать в дополнительную профессиональную программу повышения квалификации:

- тренинги, формирующие адекватную самооценку, внутреннюю уверенность педагогов в себе к успеху для повышения творческого потенциала;

- занятия, стимулирующие специалиста к саморазвитию;

- деятельность по освоению инновационных технологий, включая методическую поддержку их применения;

- практическую работу по разработке и оформлению методического инструментария;

- эффективные практики по проектированию/моделированию собственной профессиональной деятельности;

- практические занятия по разработке образовательных программ (рабочей, формирования универсальных учебных действий, духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся, здорового и безопасного образа жизни);

- мастер-классы по освоению новой модели профессиональной деятельности.

Все это, несомненно, будет оказывать позитивное влияние на профессиональное саморазвитие педагогов и обеспечит благоприятные условия для успешной профессиональной самореализации в условиях стажировочной площадки.

Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ № 15-06-10679 по теме «Комплексный подход к организации деятельности педагога в условиях стажировочной площадки».

Литература

1. Соколова И. И. Педагогическая стажировка как инновационный ресурс личностного роста учителя / И. И. Соколова, Л. С. Илюшин / Человек и образование, 2015. 4 (45). С. 46-53.

2. *Сластенин В. А.*, Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
3. Диагностика личностных качеств учителя (по Зверевой В. И.). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://uch.znate.ru/docs/1733/index-4545-27.html/> (дата обращения: 16.12.2016).
4. Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса / Розанова В. А. Психология управления. М., 1999. С. 105-106.
5. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп /Н.П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов / Издательство Института психотерапии. 2005 г. 496 с.
6. *Рогов Е. И.* Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону. Феникс, 1996. С. 263-267.
7. *Шамова Т. М.* Менеджмент в управлении школой [Текст]: учеб. пособие для слуш. сист. ППК организаторов образования / Т. И. Шамова, Н. В. Немова. М.: НВ-Магистр, 1992. 232 с.
8. Методика оценки уровня общительности (тест В. Ф. Ряховского). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://infopedia.su/3xc476.html/> (дата обращения: 16.12.2016).
9. *Калашиникова О. В.* Психологические особенности развития педагогической рефлексии: Автореф. дисс. канд. психол. наук. СПб, 1999. 20 с.
10. *Панфилова Л. Г.* «Результаты исследования готовности педагога к инновационной деятельности по реализации ФГОС общего образования» сб. науч. ст. VII Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теория, практика, 23-24 октября 2014 года /под общ. ред. И. И. Соколовой. СПб: ФГБНУ ИПООВ РАО, 2014. 0,5 п.л. 300 экз.
11. *Трифонова С. А.* Диагностика формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности [Текст] / С. А. Трифонова // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. С. 35-38.
12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499. «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/704440506/> (дата обращения: 16.12.2016).