

УДК 371.146 и 37.018.46

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАПРОСЫ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

И.В. Лаврентьева (Красноярск, Россия)

И.П. Цвелюх (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена анализу проблемы направленности образовательных запросов учителей к системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации). Цель: выявить соответствие образовательных запросов требованиям профессионального стандарта педагога по выполнению основных трудовых функций и действий.

Материалы и методы. В качестве эмпирической базы исследования послужили данные частично стандартизированного (комбинация из закрытых, полужакрытых и открытых вопросов) анкетного онлайн-опроса с автоматизированной обработкой результатов. Выборка из 1335 педагогов образовательных организаций общего среднего образования из семи городов и двенадцати муниципальных районов Красноярского края, различающихся по педагогическому стажу и квалификационным категориям, квалифицирована как репрезентативная выборка генеральной совокупности педагогов края с учетом погрешности в 3 %. Кроме того, произведен контент-анализ муниципальных соглашений на повышение квалификации педагогов Красноярского края.

Результаты. Выделены две крайних группы педагогов: в первую вошли учителя, которые готовы учиться «всему» (в основном это молодые педагоги со стажем от 0 до 5 лет), во вторую – «ничему» (педагоги со стажем от 16 и выше, преимущественно имеющие первую квалификационную категорию и проживающие

в городах), – таких оказалось по 2 % в каждой. Остальными педагогами оказались востребованными на курсах повышения квалификации темы (по убыванию): ФГОС, новое и современное, методика преподавания, предметное содержание, практики, подготовка к ОГЭ и ЕГЭ, решение задач высокого уровня сложности, краевые контрольные работы (ККР) в 4 классе; тема, связанная с информационно-коммуникационными технологиями, интерактивным оборудованием, цифровыми образовательными ресурсами и их использованием в процессе обучения школьников; инклюзивное образование и одаренные дети; собственное профессиональное развитие, вопросы психологии. Зафиксирована тождественность результатов, полученных различными методами исследования: анкетирование, свободно конструируемый ответ и контент-анализ муниципальных соглашений на повышение квалификации педагогов Красноярского края.

Заключение. В приоритете запрос на повышение квалификации по трудовой общепедагогической функции «Обучение», менее представлены образовательные запросы по реализации трудовой функции «Развивающая деятельность»; и практически не представлены трудовые действия трудовой функции «Воспитательная деятельность» в образовательных запросах педагогов.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, дополнительное профессиональное образование, трудовые функции, образовательный запрос.

Постановка проблемы. Официальное введение профессионального стандарта педагога на территории Российской Федерации планировалось 1 января 2017 года. Как показало широкое предварительное обсуждение документа [Ямбург, 2014], часть педагогов считают, что «введение стандарта ничего не даст», пессимисты полагают, что «станет гораздо хуже, чем было», но есть и те, кто считает, что «новый стан-

дарт профессиональной деятельности педагога вернет нас к сути педагогической деятельности».

Как для принятия федеральных государственных образовательных стандартов существовала объективная необходимость в связи с востребованностью государством и обществом иных результатов обучения школьников (не только предметных, но и метапредметных, и личностных), так и для введения профстандарта

педагога есть объективные основания – изменившаяся педагогическая реальность: меняется мир – меняются дети.

Преобладающая часть корпуса учителей получила профессиональное педагогическое образование, явно недостаточное для перманентно трансформирующихся ситуаций в практике современного образования и требований к качеству его результата. Готовы ли педагоги соответствовать требованиям, предъявляемым к ним стандартом профессиональной деятельности? Е.А. Ямбург зафиксировал ряд проблем, сопровождающих «продвижение к профессиональному стандарту»:

- дефицит педагогических кадров;
- скрытый или явный саботаж со стороны значительной части сотрудников;
- попытки обеспечения форсированного режима продвижения профстандарта;
- отсутствие комплекса условий, необходимых для качественного освоения педагогами новых профессиональных компетенций, включающих систему переподготовки действующих педагогов;
- отсутствие разработанной процедуры объективной независимой аттестации, обеспечивающей их профессиональный и карьерный рост [Ямбург, 2014].

И. Фрумин, научный руководитель Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), отвечая на вопросы корреспондента РИА Новости, отметил, что «соответствовать стандарту педагога может только сверхчеловек». По его мнению, как стандарт массовой профессии он нереалистичен и скорее «... является не стандартом, а ориентиром, мечтой», т.к. слишком много сложных компетенций, которыми должен владеть учитель. Например, «умением отслеживать динамику развития ребенка» не владеют 90 % современных учителей. По словам И. Фрумина, «... это реальная потребность, но она пока что очень сильно расходится с действительностью. А тут еще «владение элементарными приемами психодиагностики личностных характеристик», мониторинг этих характеристик, «умение разрабатывать и ре-

ализовывать индивидуальные программы развития с учетом личностных и возрастных особенностей», т.е. то, за что так называемые коучи получают тысячи долларов в день»¹.

В профессиональном стандарте педагога предъявлены требования к выполнению учителем-предметником трех основных трудовых функций: «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность» и «Развивающая деятельность». Содержание каждой из них раскрывается перечнями специфических трудовых действий, необходимых умений и необходимых знаний.

Внедрение профессионального стандарта педагога в систему образования – масштабный образовательный проект, успех которого зависит от слаженных усилий администраторов всех уровней, руководителей образовательных организаций, обеспечивающих подготовку и переподготовку кадров, а также доброй воли самих педагогов, осознавших необходимость изменить себя, ведь одно из главных качеств педагога – это умение учиться самому: «...проблема номер один – кто учит? Учит надо учителей, причем постоянно» [Любимов, 2016, с. 259].

Во введении Проекта концепции профессионального стандарта педагога отмечено: «... от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил. Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации»². Теоретики и практики предполагают, что профессиональный стандарт педагога должен стать основой для анализа и реформирования педагогического образования [Шкерина, 2014], для регулирования трудовых отношений (требований к работникам), для аттестации педагогов, присвоения им квалификации и званий [Ямбург, 2013; Марголис и др., 2016].

¹ Проект. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения: 12.07.2017).

² Проект. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения: 12.07.2017).

В исследованиях последних лет «Стандарт профессии» рассматривается как эталон [Hudson, 2009], важный ориентир для повышения качества профессиональной подготовки учителя [Шевцова, 2016], как вызов системе дополнительного профессионального образования (ДПО) [Вейдт, 2015]; как ориентир для профессионального развития, некоторые планки для достижения [Туймануана, 2011; Пронина, 2016], определяющие требования к повышению квалификации учителей [Петунин, 2015] и формированию их компетенций [Чистякова, 2013]; как основа профессионального развития педагога [Бродовская, 2016], инструмент повышения качества профессиональной деятельности педагога [Непрокина, Пчелинцева, 2016], ресурс развития педагогической компетентности [Молокова, 2016]. Активно обсуждаются основные итоги апробации и внедрения профессионального стандарта педагога [Забродин, Сергоманов, 2016], готовность педагогов к введению профессионального стандарта [Марголис и др., 2016], формируется новый взгляд на профессию учителя [Шевцова, 2016; Любимов, 2016], разрабатываются принципы государственно-общественного управления, что особенно важно в сфере оценивания результатов труда и квалификации учителя [Ямбург, 2016], системы оценки профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога [Айгунова и др., 2017], индивидуальные образовательные маршруты, корпоративные системы повышения квалификации педагогов образовательной организации [Курнешова, Дыдзинская, Тралкова, Карма, 2016].

Непрерывное профессиональное образование всегда выступало основным условием эффективности профессионала [Ключарев, Огарев, 2002; Тарасенко, Васьков, 2016]. По закону «Об образовании в РФ» педагогические работники имеют право «на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года»³.

³ Статья 47 п 5/2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2015). С. 47.

Чему хотят учиться педагоги в условиях введения профессионального стандарта, каков их образовательный запрос к системе дополнительного профессионального образования? Различаются ли образовательные потребности у разных категорий педагогов? Ответы на данные вопросы стали предметом исследования «Выявление образовательных потребностей и ожиданий педагогов от системы повышения квалификации и ДПО». Цель исследования: выявить ситуацию, состояние рынка услуг в дополнительном профессиональном образовании, определить направления изменений в системе ПК и дополнительного профессионального образования: тематики курсовых мероприятий, содержания программ переподготовки и краткосрочных курсов повышения квалификации, форм и методов работы со взрослыми. Ожидалось, что тщательный анализ сформулированных требований профстандарта позволит учителю произвести ревизию имеющегося личного ресурса на предмет дефицита необходимых умений и необходимых знаний для исполнения специфических трудовых действий в каждой из трех основных трудовых функций: «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность» и «Развивающая деятельность»; и обнаруженные дефициты и контекстные профессиональные затруднения подвигнут педагогов артикулировать соответствующие запросы к системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) для их ликвидации.

Описание исследования. Одной из задач исследования являлось проведение опроса не менее одной тысячи педагогов образовательных учреждений в виде массового анкетирования с целью выявления связи между образовательным заказом образовательных организаций и муниципалитетов на повышение квалификации и образовательными потребностями самих педагогов Красноярского края. Далее была выполнена следующая задача – определить соответствие образовательных потребностей требованиям стандарта к профессиональной деятельности педагога. Для ее решения выделена целевая аудитория исследования: учителя-предметники

Красноярского края, педагоги, работающие в образовательных организациях общего среднего образования на педагогических должностях.

Методы и процедуры. Поскольку необходимо было опросить за относительно короткое время большое число респондентов, для сбора и анализа первичной статистической информации был определен метод исследования – анкетирование (письменный опрос).

Для автоматизированной обработки результатов к большей части вопросов анкеты предлагались варианты ответов. По уровню стандартизации разработанная анкета является частично стандартизированной, так как она представляет собой комбинацию из закрытых, полузакрытых и открытых вопросов. Опрос реализован в онлайн-формате. Каждый участник анкетирования по ссылке, полученной из муниципальной администрации, выходил на страницу с электронной формой анкеты. Четко следуя инструкции, отвечал на предложенные вопросы, делая одиночный или множественный выбор в закрытых

вопросах, дописывая свой вариант ответа в полузакрытых вопросах, вписывая свой ответ в открытых вопросах.

В исследовании приняли участие 1 335 педагогов образовательных организаций общего среднего образования из семи городов и двенадцати муниципальных районов Красноярского края, различающихся по педагогическому стажу и квалификационным категориям. В образовательных учреждениях, реализующих преимущественно стандарт базового уровня по предметам федерального компонента, работают 72 % педагогов. В образовательных организациях, реализующих программы углубленного изучения отдельных предметов, лицейского и гимназического образования, работают 24 % педагогов. Доля школ, реализующих программы специального (коррекционного) образования, не превышает 2 %. В табл. 1 представлено распределение территорий, принимавших участие в анкетировании по выделенным в программе исследования кластерам.

Таблица 1

Распределение территорий по кластерам

Table 1

The distribution of territories by clusters

Кластер	Частота, чел.	Относительная частота, %
Большой город	463	35
Средний город	352	26
Муниципальный район	520	39
Всего	1 335	100

По данным статистики министерства образования Красноярского края о кадровом составе образовательных учреждений муниципальных территорий по состоянию на 22.10.2014 года, в крае работает 24 160 учителей, из них 14 930 (61,8 %) – в городе, 9 230 (38,2 %) – в сельской местности. Результаты территориального распределения педагогов в исследовании совпадают с данными краевой статистики с учетом погрешности статистических измерений.

По данным краевой статистики о кадровом составе образовательных учреждений муниципальных территорий, 88,97 % учителей составля-

ют женщины, 11,03 % учителей – мужчины. Данные исследования о гендерном составе педагогов также полностью согласуются с краевой статистикой с учетом статистической погрешности, значит, по данному параметру результаты анкетирования валидны для всех педагогов Красноярского края.

Поскольку в исследовании важно определить ожидания от повышения квалификации и профессиональные дефициты разных групп педагогов, то распределение по стажу даст достоверную картину образовательных потребностей молодых педагогов и педагогов со значительным педагогическим стажем всего края.

Таблица 2

Распределение респондентов по педагогическому стажу

Table 2

The distribution of respondents by teaching experience

Педагогический стаж	Частота, чел.	Относительная частота, %
0–5 лет	177	12
6–15 лет	326	24
16–25 лет	420	30
Свыше 25 лет	412	30
Всего	1335	100

Из данных таблицы видно, что почти треть педагогов – пенсионеры по выслуге лет, т.е. «...подавляющее большинство учительского корпуса имеет наше педагогическое образование, которого в XXI в. явно мало» [Любимов, 2016, с. 259], а молодых педагогов явно недостаточно для восполнения уходящего на пенсию кадрового состава.

Педагогов-предметников, принявших участие в анкетировании и имеющих высшую квалификационную категорию, – 27 % от общего числа респондентов. Столько же педагогов не аттестованы на категорию. Почти половина педагогов (48 %) имеют первую квалификационную категорию.

Таким образом, выборку можно квалифицировать как репрезентативную, и, следовательно, полученные в анкетировании данные могут быть экстраполированы на весь кадровый педагогический состав образовательных организаций Красноярского края.

Результаты и интерпретация. Один из открытых вопросов анкеты сформулирован следующим образом «Чему бы Вы хотели научиться на курсах повышения квалификации?». Он предполагает свободный ответ, позволяющий выяснить, что наиболее актуально для педагогов на момент исследования. Для анализа ответов на данный вопрос сделана их кодировка по ключевым словам. По итогам первичного анализа выделились две группы педагогов: в первую вошли учителя, которые готовы учиться «всему», во вторую – «ничему», таких оказалось по 2 % в каждой.

Среди ответов «всему» в первой группе преобладают варианты: «Всему, что еще нового мо-

гут предложить!», «Всему новому», «Меня все, что предлагают на курсах, устраивает», «Тому, чего не знаю, не в полной мере владею», «Что предложите», «Многому» и т.п.

Педагоги второй группы либо пропускали данный вопрос, либо ставили прочерк / ноль, наиболее часты ответы: «Я все умею», «Я все интересующие курсы прошла», «Меня все устраивает».

Таким образом, крайние участки распределения по ожиданиям от повышения квалификации составляют по 2 % с обеих сторон.

В первой группе педагоги, которые пока не могут сформулировать свои образовательные потребности и запросы, т.к. в основном это молодые учителя со стажем от 0 до 5 лет. Напомним, что характер профессиональных затруднений зависит от уровня профессионализма педагога, от этапа его личностно-профессионального развития [Горбунова, Цвелюх, Лаврентьева, 2006], «из общих соображений понятно, что любой человек, начинающий свой путь в профессии, должен испытывать затруднения вследствие отсутствия опыта» [Гусинский, Турчанинова, 2000].

«Ничему не хотят учиться» педагоги со стажем от 16 и выше, преимущественно имеющие первую квалификационную категорию и проживающие в городах. Полагаем, это учителя модели адаптивного поведения (по Л.М. Митиной), связанного преимущественно с подчинением внешним обстоятельствам. Как следствие невозможности контролировать факторы социального порядка, от которых зависят изменения индивидуальности, может возникнуть «хроническая неадаптивность... которая приводит к надлому

психики, неустойчивости, отчуждению» [Cropley, Dave, 1978, p. 4–7].

Для исключения конъюнктуры в анкете ни в одном вопросе не содержалось аббревиатуры ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт), УУД (универсальные учебные действия), не было ссылок на стандарты. Тем не менее самым востребованным направлением обучения на курсах повышения квалификации педагоги посчитали именно ФГОС: 39 % респондентов указали в ответе на вопрос «Чему бы Вы хотели научиться на курсах повышения квалификации?» либо одно слово «ФГОС», либо «Введение ФГОС», «Внедрение ФГОС», «Переход на ФГОС», «Реализация ФГОС» и т.п. Возможно, это связано с процедурами аттестации педагогов и аккредитации образовательных организаций, а также ошибочными трактовками администрацией школ требований надзорных органов в сфере образования.

Еще 6 % педагогов хотят научиться «диагностике» и «оцениванию» результатов обучения детей, «педагогическому мониторингу». Таким образом, 45 % респондентов в плане повышения квалификации хотят пройти обучение в направлении, касающемся новых образовательных стандартов, связывая последние с формированием УУД, метапредметными результатами, реализацией системно-деятельностного подхода, новой системой оценивания результатов обучения, изменениями в уроке и внеурочной деятельности (еще 4 %).

Таковыми видами учебной деятельности, как исследование и проектирование, хотели бы овладеть 12 % педагогов, что тоже можно отнести к направлению ФГОС, т.к. это ведущие виды учебной деятельности школьников, при которых формируются и развиваются универсальные учебные действия.

Еще одно направление, интересующее педагогов, – это технологии обучения, причем названия технологий указаны только в 11 случаях. Остальных (12 %) интересуют любые «новые» или «современные» технологии: «Новым технологиям в преподавании предмета», «Новым технологиям в преподавании отдельных дисципли-

нах», «Новым технологиям ведения урока», и т.п. Еще 2 % хотят обучиться «инновациям в образовании».

Слова «новый» и «современный» по встречаемости следуют после «ФГОС». *Новому и современному* хотят учиться 27 % от общего числа отвечающих. При этом ответы не конкретизированы: чему новому? Новым методикам? приемам? технологиям? методам? подходам? способам? формам? и пр.

Респондентами (15 %) указаны «предметная методика», «методы обучения», «педагогические приемы» в качестве желаемого предмета изучения. «Преподавание» и его «совершенствование» интересуют 6 % педагогов. Изменения в освоении предметного содержания интересуют 12 % педагогов, ключевое слово «урок» встречается у 6 % респондентов.

В ответах на вопрос анкеты «Чему бы Вы хотели научиться на курсах повышения квалификации?» у 18 % участников исследования был указан преподаваемый предмет, что подтверждает высокую заинтересованность в предметных курсах повышения квалификации. Процентное соотношение дисциплин соответствует проценту учителей каждого отмеченного предмета.

Еще одно часто встречающееся ключевое слово – «практика» (5 % респондентов): «узнать новое, но на практике» или «методики и технологии (практика) преподавания ФГОС», «научиться применять развивающие технологии на практике»; или вообще просто: «больше практики по ФГОС», «из практики ФГОС», «наглядные, практические курсы по ФГОС», «не только изучать теоретические основы, но и пробовать себя в практике», «освоением эффективных педагогических практик», – и еще много подобных формулировок. Налицо непонимание педагогами термина «практика». Педагогическая практика – это работа непосредственно в классе с учениками. В организациях повышения квалификации нет пробных классов. Это возможно только на стажировке в школе у педагога с успешной практикой. Только там, в школе, на чужом классе учитель может попробовать провести занятия по вновь освоенной методике. Но этот «чужой»

класс живет в практике другого учителя. И тут уж хочешь не хочешь, а собственная практика начнется только на своем рабочем месте. Так чего же на самом деле хотят педагоги, запрашивающие «практику» в повышении квалификации?

Для 8 % педагогов не потеряла актуальности итоговая аттестация выпускников школ: подготовка к ОГЭ и ЕГЭ, решение задач высокого уровня сложности, краевые контрольные работы (ККР) в 4 классе и др.

Не утратила актуальности тема, связанная с информационно-коммуникационными технологиями, интерактивным оборудованием, цифровыми образовательными ресурсами и их использованием в процессе обучения школьников. Учиться по этому направлению хотели бы 6 % учителей.

Таким образом, основной массив артикулированных образовательных запросов педагогов касается реализации общепедагогической трудовой функции профессионального стандарта педагога «Обучение».

Тему, связанную с инклюзивным образованием, хотят изучить 4 % педагогов, в ответах которых частыми ключевыми словами выступают: «Дети с ОВЗ», «Коррекционное обучение», «Инклюзия», «Адаптированные программы» и т.п.

Весьма слабый интерес проявлен педагогами и к теме «Одаренные дети», «Подготовка к олимпиадам» – 2 %, «Обучение инофонов» – менее 0,1 %.

Так, например, в перечне трудовых действий учителя такой трудовой функции, как «Развивающая деятельность», содержится описание одного из видов действий: «Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью».

В перечне необходимых умений содержится: «Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся». Также педагоги должны знать в том числе и «Основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей», и «Законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития» и т.п. Однако запросы с употреблением ключевых слов данного раздела стандарта практически не встречаются (кроме вышеуказанных 4 и 2 % тем, касающихся обучения и развития детей с ОВЗ и одаренных обучающихся). Таким образом, можно констатировать факт, что целый раздел профессионального стандарта, направленный на развитие обучающихся, крайне мало востребован в плане запроса на повышение квалификации.

Собственное профессиональное развитие интересует 2 % педагогов, вопросы психологии – 1 %. Никто не интересуется философией и образовательной политикой. Зато нормативно-правовая база, оформление документации, в том числе рабочих программ с целью прохождения аккредитации образовательной организацией может стать предметом обучения 4 % педагогов.

Дополнительно:

– по 1 % педагогов хотят «ознакомиться с чем-либо», «повысить уровень, знания, опыт, квалификацию»;

– 2 % хотят научиться разрабатывать программы, тематическое планирование, собственные проекты;

– 4 % – научиться организовывать что-либо (проектную, исследовательскую деятельность учащихся, работу в группах, парах, сотрудничестве, школьный музей и пр.).

В целом полученные от информантов результаты согласуются с данными Международного исследования преподавания и учения (TALIS), проведенного Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в России в 2014 г. [Пинская, Ленская и др., 2017; Пинская и

др., 2016], где в качестве приоритетных направлений повышения квалификации учителей выступили: «(91,6 %) знания в основной предметной области; (88,6 %) использование новых технологий в работе; (87,7 %) методическая компетентность в преподавании предметной области; (86,1 %) знание программы».

О муниципальном заказе. Образовательный заказ на повышение квалификации педагогов Красноярского края выявлен посредством контент-анализа муниципальных соглашений о сотрудничестве в области повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов.

В ходе контент-анализа установлено:

– актуальными для педагогов являются темы повышения квалификации, связанные с содержанием преподаваемого предмета, методикой его преподавания и способами формирования универсальных учебных действий;

– имеется интерес у педагогов к темам повышения квалификации, рассматривающим в качестве содержания нормативно-правовое обеспечение учебного процесса, а также технологии оценивания учебных достижений учащихся.

Стабильно востребованы темы повышения квалификации, связанные с подготовкой к итоговой аттестации в основной и старшей школе, с формированием межпредметных понятий, с организацией обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Такая востребованность обусловлена необходимостью выполнения Федерального закона «Об образовании в РФ»⁴.

Низкий интерес у педагогов к темам повышения квалификации, содержание которых направлено на освоение технологий обучения, информационно-коммуникационных технологий, цифрового и лабораторного оборудования, а также на организацию учебно-проектной или воспитательной деятельности учащихся.

Такие темы, как «развитие мышления учащихся» и «рефлексия собственной профессиональной деятельности», практически не интересуют педагогов. Не вызывают интерес и темы программ повышения квалификации, в которых раскрываются основные вопросы философии образования, вопросы общей психологии и психологии общения, пути решения общепедагогических проблем, особенности возрастной психологии учащихся. Не заинтересованы педагоги и в разработке собственных педагогических проектов, освоении эффективных педагогических практик коллег, изучении способов формирования мотивации школьников к учебной деятельности, освоении психолого-педагогически обоснованных современных активных методов обучения.

Можно констатировать факт, что понимание результатов обучения ограничено предметными результатами (реализация трудовой общепедагогической функции «Обучение»), в экономической плоскости школа превращается в бизнес-структуру, где достижения педагога оцениваются через количественные показатели успеваемости учеников [Smyth, 2006; Sultana, 2006], «... реальная ответственность за достижение этих показателей лежит преимущественно (а нередко и исключительно) на школе» [Лебедев, 2016, с. 238], они контролируются системой государственной итоговой аттестации [Лебедев, 2016, с. 239], являются формальными критериями успеха образовательной организации в глазах общественности, родителей, управляющих и надзорных органов, по ним осуществляется рейтинг школ, за их высокий уровень учитель может рассчитывать на определенные бонусы в виде стимулирующих надбавок. В целом обучение достижению высоких предметных результатов выступает предиктором направленности образовательных запросов педагогов к системе ДПО. Обучение достижению высоких метапредметных и личностных результатов, соответствующих реализации трудовым функциям «Развивающая деятельность» и «Воспитательная деятельность» не является востребованным по многим причинам:

– во-первых, отсутствуют понятные и общие для всех способы их выявления (невозможно

⁴ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) воспитатель, учитель»». URL: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 15.07.2017).

оценить то, что невозможно проверить, заметить), «часть практиков считает их очередным педагогическим лозунгом; часть учителей признает их значимость, но не уделяет им особого внимания, потому что на деле эти результаты никак не анализируются и не оцениваются; часть учителей видит в них смысл педагогической деятельности» [Лебедев, 2016, с. 238];

– во-вторых, за это особо не «спрашивают» (и не платят), и «... если эта регламентация не имеет большой практической значимости из-за неопределенности статуса требований к результатам, она не будет оказывать никакого влияния на образовательный процесс: результаты, которые требуются на практике, могут быть получены и без существенных изменений в нем» [Лебедев, 2016, с. 250];

– в-третьих, это касается психолого-педагогической готовности: она находится на весьма низком уровне [Гусинский, Турчанинова, 2000; Любимов, 2016] и пр.

Выводы. Подводя итог анализу запросов (ожиданий) педагогов от системы дополнительного профессионального образования, можно сделать вывод, что в приоритете запрос на повышение квалификации по трудовой общепедагогической функции «Обучение», поскольку практически все трудовые действия, обозначенные в соответствующем перечне⁵, нашли отражение в формулировках образовательного запроса педагогов. В меньшей степени представлены образовательные запросы по реализации трудовой функции «Развивающая деятельность». И практически не представлены трудовые действия трудовой функции «Воспитательная деятельность» в образовательных запросах педагогов. Только 0,7 % учителей указали воспитание как одно из желаемых направлений повышения квалификации (в анкете можно было указать несколько тем).

Контент-анализ муниципальных соглашений позволил оценить актуальность содержания

программ повышения квалификации, реализуемых Красноярским краевым институтом повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

В целом можно зафиксировать тождественность результатов, полученных различными методами исследования: анкетирование, свободно конструируемый ответ и контент-анализ муниципальных соглашений на повышение квалификации педагогов Красноярского края. Таким образом, вслед за многими исследователями, можно утверждать потребность изменения не только системы повышения квалификации учителей, набора предлагаемых программ в рамках ДПО, но и необходимость специальной работы по изменению приоритетов учителей в выборе программ повышения квалификации [Курнешова и др., 2016; Богданова и др., 2015], иначе этой проблеме «суждено еще долго оставаться жгучей» [Гусинский, Турчанинова, 2003, с. 215] и еще долго придется мириться с ситуацией, когда «...существуют три не связанных между собой феномена. Отдельно нормативные тексты. Отдельно отчеты о нарисованных достижениях. Отдельно школы, живущие в XIX в. с тремя рядами парт, но с компьютерами и даже с электронными досками» [Любимов, 2016, с. 281].

Библиографический список

1. Айгунова О.А., Вачкова С.Н., Реморенко И.М., Семенов А.Л., Тимонова Е.Н. Оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 2 (40). С. 8–23.
2. Богданова О.Н., Андреева С.Ю., Ильина Н.Ф., Лаврентьева И.В., Солянкина Н.Л. Методология исследования выявления образовательных потребностей и ожиданий педагогов Красноярского края // Непрерывное образование. 2015. № 3 (13). С. 21–26.
3. Бродовская З.В. Профессиональный стандарт как основа профессионального развития педагога // Вестник педагогических инноваций. 2016. № 3 (43). С. 32–38.

⁵ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) воспитатель, учитель)». URL: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 15.07.2017).

4. Вейдт В.П. Профессиональный стандарт педагога как вызов системе дополнительного профессионального образования. Вопросы и ответы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 443. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21770> (дата обращения: 17.07.2017).
5. Горбунова Л.Н., Цвелюх И.П., Лаврентьева И.В. Преодоление контекстных профессиональных затруднений педагога в процессе повышения квалификации // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. 2006. № 3–1. С. 77–78.
6. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования: учеб. пособие: для использования в учеб. процессе со студ. пед. специальностей. М.: Логос, 2000. 224 с. (Учебник XXI века).
7. Забродин Ю.М., Сергоманов П.А. Основные итоги апробации и внедрения профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 44–58. DOI: 10.17759/pse.2016210206
8. Ключарев Г.А., Огарев Е.И. Непрерывное образование в условиях трансформации. М.: Франтэра, 2002. 108 с.
9. Курнешова Л.Е., Дыдзинская Д.В., Тралкова Н.Б., Карма А.Е. Корпоративная система повышения квалификации педагогов образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 4. С. 5–18. DOI: 10.17759/pse.2016210401
10. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 230–259. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-230-259
11. Любимов Л.Л. Стандарты надо неукоснительно выполнять, а не корректировать. Размышления по прочтении статьи О.Е. Лебедева «Конец системы обязательного образования?» // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 230–259. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-258-282
12. Марголис А.А., Аржаных Е.В., Гуркина О.А., Новикова Е.М. Готовность педагогов к введению профессионального стандарта: результаты социологического исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 2. С. 22–34. DOI: 10.17759/pse.2016210204
13. Молокова А.В. Профессиональный стандарт педагога – ресурс развития педагогической компетентности // Сибирский учитель. 2016. № 4(107). С. 84–87.
14. Непрокина И.В., Пчелинцева Т.С. Профессиональный стандарт как инструмент повышения качества профессиональной деятельности педагогов // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 4. С. 101–103.
15. Петунин О.В. Профессиональный стандарт и повышение квалификации педагогов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 3. С. 113–116.
16. Пинская М.А., Ленская Е.А., Пономарева А.А., Брун И.В., Косарецкий С.Г., Савельева М.Б. Презентация «Российские учителя и директора школ в международном исследовании TALIS: ожидаемые и неожиданные результаты» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/video/152005937.html?p=65156> (дата обращения: 15.07.2017).
17. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.
18. Пронина Л.Н. Профессиональный стандарт педагога как ориентир его профессионального развития // Анатомия менеджмента. 2016. № 3. С. 93–95.
19. Тарасенко Л.В., Васьков М.А. Становление института дополнительного профессионального образования и его роль в социальном управлении: российский и зарубежный опыт: монография / отв. ред. П.С. Самыгин. М.: РУСАЙНС, 2016. 256 с.

20. Шевцова М.А. Новый взгляд на профессию учителя через анализ нормативных документов // Интерактивная наука. 2016. № 9. С. 50–52. DOI: 10.21661/r-114469
21. Шкерина Л.В. Новые стандарты – новое содержание и технологии обучения математике будущего учителя: проблемы и перспективы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 12–24.
22. Чистякова С.Н. Профессиональные компетенции педагога и новые стандарты // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 4. С. 14–17.
23. Ямбург Е.Ш. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 2. С. 35–43. DOI: 10.17759/pse.2016210205
24. Ямбург Е.А. С учителя нельзя требовать того, чему его никто не учил [Электронный ресурс] // Вестник образования России. 2013. 26.09. URL: http://vestniknews.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=919 (дата обращения: 17.07.2017).
25. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? М.: Просвещение, 2014. 175 с.
26. Cropley A., Dave R. Lifelong Education and the Training of Teachers. New York, Oxford: Pergamon press, 1978. 245 p.
27. Hudson P. How can preservice teachers be measured against advocated professional teaching standards? // Australian Journal of Teacher Education. 2009. Vol. 34(5). P. 65–73.
28. Smyth J. The politics of reform of teachers' work and the consequences for schools: Some implications for teacher education // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2006. Vol. 34(3). P. 301–319.
29. Sultana R.G. The initial education of high school teachers: A critical review of major issues and trends // Studying Teacher Education. 2006. Vol. 1(2). P. 225–243.
30. Tuinamuana K. Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology: Alternative Discourses // Australian Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 36(12). P. 72–82.

EDUCATIONAL REQUESTS OF TEACHERS IN CONDITIONS OF INTRODUCING THE PROFESSIONAL STANDARD

I.V. Lavrentieva (Krasnoyarsk, Russia)

I.P. Tsveliukh (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article is devoted to the analysis of the problem of teachers' educational requests' orientation to the system of additional vocational education (advanced training). The purpose is to identify the compliance of educational requests with the requirements of the teacher's professional standard on the performance of basic labor functions and actions.

Materials and methods. As an empirical basis for the study, we used data from a partially standardized (combination of closed, semi-open and open questions) questionnaire online survey with automated processing of results. The sample of 1335 teachers of educational institutions of general secondary education from 7 cities and 12 municipal districts of the Krasnoyarsk Territory, differing in pedagogical experience and qualification categories, is qualified as a representative sample of the general set of teachers of the region, taking into account the error of 3%. In addition, a content analysis of municipal agreements for the development of teachers in the Krasnoyarsk Territory was made.

Results. Two extreme groups of educators have been singled out: the first group included teachers who are ready to learn "everything" (mostly young teachers with experience from 0 to 5 years), the second one wanted to learn "nothing" (teachers with experience from 16 and above, mostly having the first qualification

category and living in cities), 2% of this type happened to be in each group. The rest of the teachers turned out to be in demand at the advanced training courses (in descending order) on the subject: FSES, the new and the modern, teaching methods, subject content, practice, preparation for BSE and USE, solving high-level problems, regional control works in grade 4; the subject related to information and communication technologies, interactive equipment, digital educational resources and their use in the process of teaching students; inclusive education and gifted children; own professional development, psychology issues. The identity of the results obtained by various research methods such as a questionnaire, a freely constructed answer and content analysis of municipal agreements for the advanced training of teachers of the Krasnoyarsk Territory was recorded.

Conclusions. The request for advanced training on the general pedagogical function "Training" is priority; educational requests for the implementation of the labor function "Developing Activity" are less represented; the labor actions of the labor function "Educational Activity" are practically not represented in educational requests of teachers.

Key words: *professional standard of the teacher, additional vocational education, labor functions, educational inquiry.*

References

1. Aigunova O.A., Vachkova S.N., Remorenko I.M., Semenov A.L., Timonova E.N. Evaluation of the professional activity of the teacher in accordance with the professional standard of the teacher // Vestnik of MGPU. SERIES "Pedagogy and Psychology". 2017. No. 2 (40). P. 8–23.
2. Bogdanova O.N., Andreeva S.Yu., Ilyina N.F., Lavrentieva I.V., Solyankina N.L. Methodology of the study of the identification of educational needs and expectations of teachers in the Krasnoyarsk Territory. Continuous education. 2015. No. 3 (13). P. 21–26.
3. Brodovskaya Z.V. Professional standard as a basis for the professional development of the teacher // Vestnik pedagogicheskikh innovatsii. 2016. No. 3 (43). P. 32–38.
4. Veidt V.P. The professional standard of the teacher as a challenge to the system of additional vocational education. Questions and Answers // Modern problems of science and education. 2015. No. 5. P. 443. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21770> (reference date: July 17, 2017).
5. Gorbunova L.N., Tsveliukh I.P., Lavrentieva I.V. Overcoming the contextual professional dif-

- faculties of the teacher in the process of professional development // Bulletin of Krasnoyarsk State University. Humanitarian sciences. No. 3–1. 2006. P. 77–78.
6. Gusinsky E.N., Turchaninova Yu.I. Introduction to the philosophy of education. [Study guide]: For using in training process with students majored in teacher training. M.: Logos, 2000. 224 p. Ser. Textbook of the 21st century.
 7. Zabrodin Yu.M., Sergomanov P.A. The main results of approbation and introduction of the professional standard of the teacher // Psychological science and education. 2016. Vol. 21. No. 2. P. 44–58. DOI: 10.17759 / pse.2016210206
 8. Klyucharyov G.A., Ogarev E.I. Continuous education in conditions of transformation. M.: OOO "Frantera", 2002. 108 p.
 9. Kurneshova L.E., Dydzinskaya D.V., Tralkova N.B., Karma A.E. Corporate system of professional development of teachers of the educational organization in the conditions of introduction of the professional standard of the teacher // Psychological science and education. 2016. Vol. 21. No. 4. P. 5-18. DOI: 10.17759 / pse.2016210401
 10. Lebedev O.E. The end of compulsory education? // Issues of education. 2017. No. 1. P. 230–259. DOI: 10.17323 / 1814-9545-2017-1-230-259
 11. Lyubimov L.L. Standards must be strictly followed, not corrected. Reflections on reading the article of O.E. Lebedev "The End of the Compulsory Education System?" // Issues of Education. 2017. No. 2. P. 230–259. DOI: 10.17323 / 1814-9545-2017-2-258-282.
 12. Margolis A.A., Arzhanykh E.V., Gurkina O.A., Novikova E.M. Readiness of teachers to introduce a professional standard: the results of sociological research // Psychological Science and Education. 2016. Vol. 21. No. 2. P. 22–34. DOI: 10.17759 / pse.2016210204.
 13. Molokova A.V. The professional standard of the teacher is a resource for the development of pedagogical competence // Siberian teacher. 2016. No. 4 (107). P. 84–87.
 14. Neprokina I.V., Pchelintseva T.S. Professional standard as a tool to improve the quality of professional activity of teachers // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2016. No. 4. P. 101–103.
 15. Petunin O.V. Professional standard and advanced training of teachers // Bulletin of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Socio-kinetics. 2015. Vol. 21. No. 3. P. 113–116.
 16. Pinskaya M.A., Lenskaya E.A., Ponomareva A.A., Brun I.V., Kosaretsky S.G., Saveleva M.B. Presentation "Russian teachers and school principals in the international study of TALIS: expected and unexpected results" [Electronic resource]. URL: <https://www.hse.ru/video/152005937.html>? p = 65156 (reference date: July 15, 2017).
 17. Pinskaya M.A., Ponomareva A.A., Kosaretsky S.G. Professional Development and Training of Teachers in Russia // Issues of Education. 2016. No. 2. P. 100–124.
 18. Pronina L.N. Professional standard of the teacher as a reference point of their professional development // Anatomy of management. 2016. No. 3. P. 93–95.
 19. Tarasenko L.V., Vas'kov M.A. Formation of the institute of additional vocational education and its role in social management: Russian and foreign experience: monograph / edited by P.S. Samygin. Moscow: Rusains, 2016. 256 p.
 20. Shevtsova M.A. A new look at the teacher's profession through the analysis of normative documents // Interactive science. 2016. No. 9. P. 50–52. DOI: 10.21661 / r-114469
 21. Shkerina L.V. New Standards – New Content and Technologies for Teaching Mathematics to the Future Teacher: Problems and Prospects // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2014. No. 3 [29]. P. 12–24.
 22. Chistyakova S.N. Professional competence of the teacher and new standards // Vocational education. Capital. 2013. No. 4. P. 14–17.

23. Yamburg E.Sh. Introduction of the professional standard of the teacher: the need for a second step // Psychological science and education. 2016. Vol. 21. No. 2. P. 35–43. DOI: 10.17759/pse.2016210205
24. Yamburg E.A. What will bring a new teacher's professional standard to the teacher? Moscow: Prosveshchenie, 2014. 175.
25. Yamburg E.A. The teacher cannot be demanded of what no one taught him [Electronic resource] // Bulletin of Russian Education. 2013. 26.09. URL: http://vestniknews.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=919 (reference date: July 17, 2017).
26. Cropley A.& Dave R. (1978) Lifelong Education and Training of Teachers. New York, Oxford: Pergamon press, 1978. 245 p.
27. Hudson P. How can preservice teachers be measured against advocated professional teaching standards? // Australian Journal of Teacher Education. 2009. Vol. 34 (5). P. 65–73.
28. Smyth J. The politics of reform of teachers' work and the consequences for schools: Some implications for teacher education // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2006. Vol. 34 (3). P. 301–319.
29. Sultana R.G. The initial education of high school teachers: A critical review of major issues and trends // Studying Teacher Education. 2006. Vol. 1 (2). P. 225–243.
30. Tuinamuana K. Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology: Alternative Discourses // Australian Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 36 (12). P. 72–82.