

СОЦИОЛОГИЯ ПРОФЕССИЙ И ТРУДА

ББК 74.204.21

А. М. Бекарев, А. В. Шакурова

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РОЛЕВЫЕ КОМПЛЕКСЫ КАК РЕСУРСЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Именно труд (его организация, результаты и пр.) играет ведущую роль в социальном развитии человека и общества, поэтому интерес специалистов к исследованию социальных резервов [5], позволяющих оптимизировать эффективность индивидуальных и коллективных трудовых усилий и, как следствие, способствующих повышению конкурентоспособности российской экономики, а также к изучению социально-психологических барьеров качественного труда оказывается вполне оправданным. Однако реальность современной жизни такова, что существенную роль в протекании этих процессов играют женщины, являющиеся наравне с мужчинами частью кадрового обеспечения российских предприятий. Более того, имеются сферы профессиональной занятости, которые постоянно феминизируются и в которых женщины стабильно обладают численным преимуществом. Образование, в том числе среднее полное общее, является одной из них. Так, статистические данные, отражающие удельный вес учителей-женщин в отечественной средней школе 1980-х [1], 1990-х [1], 2000-х гг. [3] и современного периода [4], показывают, что он практически не меняется и составляет около 80 %.

Учительство представляет собой особенную социально значимую группу интеллигенции, которая осуществляет духовно-практическую деятельность по формированию личности (см.: [2]), обладающей в числе прочего востребованными, с точки зрения работодателя, формами трудового поведения, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентоспособном обществе. Успешное решение этих задач (соответствующих идеям национальной образовательной инициативы «Наша новая школа») отдельными педагогами и образовательными учреждениями (ОУ) в целом требует, на наш взгляд, выявления, а затем внедрения в данных учреждениях индивидуальных и коллективных профессиональных самоидентификаций, которые способствуют выработке у учеников

оптимальных для внешнего контекста универсальных компетенций и действий. Однако в этой связи встает еще одна проблема — психологической готовности самих учителей к реализации профессионального долга, или наличия у них соответствующих ценностей, установок, профессиональных ролей, совокупно влияющих на результаты коллективного труда и «преломляемых» через внешние по отношению к ним, поддерживаемые образовательным менеджментом коллективные цели, ценности и стиль взаимодействия.

Логично предположить, что определение особенностей профессиональной идентичности у педагогов как ресурса и барьера для реализации школой государственной образовательной политики наименее разработано в отечественной науке и практике. Несмотря на то что в литературе имеются публикации по проблеме профессиональной идентичности, ссылки на исследования характера связи между спецификой идентичности учителей и эффективностью коллектива, как правило, отсутствуют. Поэтому в данной работе представлены результаты практического изучения профессионально-ролевых комплексов (ПРК), или системы иерархически упорядоченных ролей, которые характерны для представителей различных образовательных систем (таблица).

Анализ основан на опросе более 600 респондентов — учителей нижегородских школ с высшим образованием.

Соотношение индивидуальных и коллективных профессионально-ролевых комплексов в ОУ разного типа

Виды индивидуальных профессионально-ролевых комплексов	Виды коллективных профессионально-ролевых комплексов, %			
	Коммуникативная / моноидентичность (МОУ СОШ — 352 чел.)	Коммуникативно-завершающая / диада (ОУ с углубленным изучением отдельных предметов — 79 чел.)	Коммуникативно-реализационно-завершающая / триада (лицей, гимназии — 122 чел.)	Равноценное присутствие в репертуаре ролей коммуникатора, реализатора, завершителя, мотиватора и координатора / множественная идентичность (негосударственные религиозные ОУ — 70 чел.)
1	2	3	4	5
«Коммуникатор», «реализатор», «завершитель», «координатор», «мотиватор», «аналитик», «генератор идей», «исследователь ресурсов»	22,2	10	6,15	11,4
«Коммуникатор», «реализатор», «завершитель», «мотиватор», «аналитик», «координатор», «генератор идей», «исследователь ресурсов»	18,5	20,3	24	14,3

А. М. Бекарев, А. В. Шакурова. Индивидуальные профессионально-ролевые комплексы как ресурсы эффективной деятельности педагога

1	2	3	4	5
«Коммуникатор», «завершитель», «реализатор», «аналитик», «координатор», «мотиватор», «генератор идей», «исследователь ресурсов»	14	13	14,75	7,2
«Коммуникатор», «реализатор», «завершитель», «генератор идей», «мотиватор», «координатор», «аналитик», «исследователь ресурсов»	9	14	10	10
«Коммуникатор», «мотиватор», «координатор», «исследователь ресурсов»; «генератор идей», «аналитик», «реализатор», «завершитель»	5	8	11	11,4
«Реализатор», «завершитель», «координатор», «мотиватор», «коммуникатор», «аналитик», «генератор идей», «исследователь ресурсов»	8,2	5	7,4	12,55
«Исследователь ресурсов», «коммуникатор», «реализатор», «завершитель», «мотиватор», «аналитик», «координатор», «генератор идей»	10	15,2	7	8,5
«Завершитель», «коммуникатор», «мотиватор», «координатор», «исследователь ресурсов», «аналитик», «реализатор», «генератор идей»	10	12,65	8,2	12,86
«Аналитик», «координатор», «генератор идей», «завершитель», «исследователь ресурсов», «мотиватор», «реализатор», «коммуникатор»	3,9	2,5	11,5	11,42

Полученные результаты свидетельствуют о том, что, несмотря на многообразие ролевых комбинаций, существуют более-менее сходные варианты последних, которые, в свою очередь, не зависят от принадлежности обладателя ПРК к типу школы, хотя доля учителей с одними и теми же «комплексами» в обычных школах, ОУ повышенного статуса и элитных учебных заведениях оказывается различной. В ходе содержательного анализа упорядоченных поведенческих профилей были выявлены следующие особенности.

1. Группа учителей с коммуникативной доминантой, т. е. находящих общий язык со всеми учениками и коллегами, предупреждающих конфликтные ситуации

(«коммуникатор»), является самой многочисленной и по количеству превосходит ту часть выборки, доминирующая идентичность которой направлена:

— на квалифицированную трансформацию образовательных идей в конкретные рабочие задания и планомерную реализацию последних в соответствии с нормативно-правовой базой («реализатор»);

— достижение нужных результатов в запланированные сроки («завершитель»);

— поиск возможностей обеспечить эффективность образовательного процесса за счет развития контактов, привлечения материально-технических, финансовых, социально-психологических и других ресурсов («исследователь ресурсов»);

— анализ и оценку имеющейся информации, конкретного плана, программы и прочего («аналитик»).

Идентификации представителей негосударственных религиозных ОУ, муниципальных школ (МОУ СОШ), ОУ с углубленным изучением отдельных предметов, элитных школ с «реализаторами» и «завершителями» при этом имеют поддерживающий (субдоминантный) характер, а тождество с «исследователями ресурсов» выражено минимально соответственно в 42,8, 63,6, 56,9, 54,9 из 100 %. Что касается местоположения других элементов в структуре ПРК (в частности, «координатор», «мотиватор», «аналитик», «генератор идей»), то различия в «ролевых» акцентах, расставляемых педагогами разнотипных ОУ при оценке собственных действий, практически отсутствуют. Например, доля обладателей ПРК типа «коммуникатор», «реализатор», «завершитель», «мотиватор», «аналитик», «координатор», «генератор идей», «исследователь ресурсов» в православных школах составляет 14,3 %; а в обычных школах, ОУ с углубленным изучением отдельных дисциплин, светских гимназиях и лицеях — 18,5, 20,3 и 24 % соответственно. Профессионально-ролевые комплексы типа «коммуникатор», «реализатор», «завершитель», «генератор идей», «мотиватор», «координатор», «аналитик», «исследователь ресурсов» встречаются в негосударственных религиозных ОУ у 10 % респондентов; в МОУ СОШ — 9 %; в ОУ с углубленным изучением отдельных предметов — 14 % и в элитных ОУ у 10 %, а профессиональная идентичность с ведущей ролью «коммуникатор», в которой по самооценкам аналитический аспект преобладает над мотивационно-координирующим, творческим и исследовательским, наблюдается соответственно в 7,2, 14, 13 и 14,75 % случаев.

Относительное исключение, на наш взгляд, представляют идентификации респондентов с обладателями иерархии ролей «коммуникатор», «реализатор», «завершитель», «координатор», «мотиватор», «аналитик», «генератор идей», «исследователь ресурсов». Согласно полученным данным, 22,2 % учителей из обычных средних школ не только поддерживают хорошие отношения, реализуют образовательную программу, добиваются высоких результатов, но и ставят четкие цели, согласовывают общие усилия в нужном направлении, подбирают оптимальные средства осуществления модели деятельности («координатор»), в то время как в негосударственных религиозных ОУ аналогичное поведение у себя отмечают 11,4 % респондентов, в ОУ с углубленным изучением отдельных предметов — 10 %, в элитных ОУ — 6,15 %.

А. М. Бекарев, А. В. Шакурова. Индивидуальные профессионально-ролевые комплексы как ресурсы эффективной деятельности педагога

2. Имеется группа педагогов (41 респондент), профессиональная идентичность которых также обладает коммуникативной доминантой, но иными субдоминантами первого и второго порядка: «мотиватор» и «координатор». В отличие от «коммуникаторов», ориентированных на успешное воплощение обучающих, воспитательных и методических идей в конкретные, как правило, опосредованные инструкциями и традиционными взглядами педагогические действия, «коммуникаторы-мотиваторы-координаторы» проявляют себя следующим образом:

- налаживают контакты с учениками и коллегами;
- активизируют интерес последних к учебе и работе;
- обеспечивают эффективность обучения и преподавания за счет предварительного моделирования и координации этих процессов.

Дополняет портрет представителей данной группы более высокая исследовательская активность, обусловленная осознанием и эмоциональным принятием связи между эффективностью жизнедеятельности школы и самостоятельным, несогласованным с руководством ОУ поиском способов профессионального совершенствования, развитием новых контактов, привлечением материально-технических и финансовых ресурсов за счет написания грантов, участия в конкурсах и т. д. Наконец, творческий и рефлексивный аспекты профессиональной идентичности в выборке выражены сильнее, чем реализационный, и предположительно определяют характер и качество деятельности испытуемых. Примечательно, что в эклектических (негосударственные религиозные ОУ) и деловых (элитные школы) организационных условиях иерархия ролей «коммуникатор», «мотиватор», «координатор», «исследователь ресурсов», «генератор идей», «аналитик», «реализатор», «завершитель» встречается чаще, чем в результативно-кланово-иерархических (МОУ СОШ) и кланово-результативно-иерархических (ОУ с углубленным изучением отдельных предметов) культурах (соответственно 11,4, 11, 4 и 8 % от общего числа).

3. Обладатели профессионально-ролевых комплексов, в которых по самооценкам превалирует поисковая доминанта, поддерживаемая за счет компетенций «коммуникатора», «реализатора» и «завершителя», а мотивационные, аналитические, координирующие и креативные умения задействованы реже, также встречаются во всех типах учебных заведений, но значительно реже, чем испытуемые с доминирующей коммуникативной идентичностью. Наряду с этой особенностью, делающей разнотипные школы похожими друг на друга, ОУ различаются между собой по количеству испытуемых в каждой выборке. В частности, процент педагогов с профидентичностью «исследователь ресурсов», «коммуникатор», «реализатор», «завершитель», «мотиватор», «аналитик», «координатор», «генератор идей» в МОУ СОШ и ОУ с углубленным изучением отдельных дисциплин оказывается чуть выше, чем в элитных светских и религиозных учебных заведениях (10 и 15,2, 7 и 8,5 %), и это неслучайно. Исследовательская активность педагогов, или, другими словами, поиск возможностей обеспечить качественную работу, основанный на соблюдении общих интересов, с опорой на цели и ценности, нормативно-правовые требования школы, на наш взгляд, более востребована в организационных системах, которые ориентируются на ценности консенсуса и алгоритма, т. е. в организационных культурах с сильным клановым и иерархическим компонентами.

4. Что касается профессионально-ролевых комплексов типа 1) «реализатор», «завершитель», «координатор», «мотиватор», «коммуникатор», «аналитик», «генератор идей», «исследователь ресурсов»; 2) «завершитель», «коммуникатор», «мотиватор», «координатор», «исследователь ресурсов», «аналитик», «реализатор», «генератор идей» и 3) «аналитик», «координатор», «генератор идей», «завершитель», «исследователь ресурсов», «мотиватор», «реализатор», «коммуникатор», то легко заметить, что их доля в общей структуре профидентичности индивидуальных субъектов труда составляет менее 15 %, независимо от типов школ, в которых работают носители упомянутых ПРК. Однако в рамках одного ОУ статистика по типу иерархии ролей варьируется. Так, в православных гимназиях педагоги, идентифицирующие себя с «реализаторами...», «завершителями...» и «аналитиками...», представлены практически в равных пропорциях (12,55, 12,86 и 11,42 % соответственно); в элитных ОУ учителя чаще отождествляют себя с «аналитиками» (11,5 %), реже с «реализаторами» и «завершителями» (8,2 и 7,4 %); в МОУ СОШ эта тенденция распространяется на респондентов, в поведении которых ведущее место занимают ориентации на результат («завершитель» — 10 %), безынициативное исполнение функциональных обязанностей («реализатор» — 8,2 %) и рефлексивное отношение к профессиональным обязанностям («аналитик» — 3,9 %). А в школах с углубленным изучением отдельных дисциплин, согласно статистике, работают 12,65 % учителей с ведущей ролью «завершитель», 5 % — с доминантой «аналитик» и только 2,5 % с доминантой «реализатор». При этом численность педагогов, в профессиональной идентичности которых преобладают идентификации аналитического характера, оказывается на порядок выше в тех образовательных учреждениях, где аналогичный (аналитический) аспект коллективной профидентичности обладает более высоким уровнем значимости (2 из 2, 3 из 4), т. е. в гимназиях и лицеях.

Наряду с анкетным опросом, проводилось экспертное интервью (N = 25), в котором приняли участие представители образовательного менеджмента и профессорско-преподавательского состава, осуществляющего подготовку студентов и переподготовку слушателей в области педагогики. При этом сравнительный анализ индивидуальных профессионально-ролевых комплексов, проявляющихся в поведении учителей, с экспертным видением портрета эффективного педагога показал, что наиболее близкой по своему содержанию к оценкам экспертов является профессиональная идентичность с доминантой «аналитик». Так, эксперты сошлись во мнении, что совершенно необходимыми для эффективной деятельности современного педагога являются роли «аналитик», «исследователь ресурсов», «генератор идей», «координатор», «мотиватор» и «завершитель». «Оптимальный» с точки зрения достижения образовательного успеха профессионально-ролевой профиль, согласно экспертным оценкам, представляет собой трехуровневую шкалу, в которой доминирующее положение занимают *аналитические* действия, *поисково-творческие* умения, *мотивационно-координирующие* практики исполнения с направленностью на *достижения* выступают в качестве поддержки или поведенческой субдоминанты, а роли «завершитель» и «исследователь ресурсов» занимают промежуточные позиции. В частности, способность *добиваться желаемых эффектов*,

А. М. Бекарев, А. В. Шакурова. Индивидуальные профессионально-ролевые комплексы как ресурсы эффективной деятельности педагога

*последовательно воплощая запланированное в реальные поступки («завершитель»), с одной стороны, относится к наименее важной характеристике исполнения, а с другой стороны, является таким же необходимым элементом педагогической деятельности, как и умения *организовывать учебно-воспитательный процесс, грамотно формулировать образовательные цели и задачи, подбирать оптимальные средства обучения, воспитания и развития учащихся, контролировать и корректировать усилия обучающихся, актуализировать учебные мотивы* и пр. Что касается участия учителей в грантозаявительской деятельности, поиска ресурсов для повышения собственной квалификации и оптимизации образовательного процесса («исследователь ресурсов»), то эксперты придают данным действиям субдоминантный характер, одновременно приравнивая их по значимости к таким видам деятельности, как *оценка собственной коммуникативной и управленческой компетентности, качества преподавания; анализ успеваемости, прилежания и поведения учеников; рефлексия наиболее вероятных причин ситуаций «успеха» и «неуспеха», а также их последствий («аналитик»)*, и это неслучайно. По мнению экспертов, представленные выше поведенческие модели являются необходимыми атрибутами *педагогического мастерства и профессионализма в подготовке подрастающего поколения к жизни в инновационном обществе*, обусловлены специфическими потребностями, ценностями, установками, отношением к работе, а также целями образовательной деятельности и способствуют успешной реализации последних. В то же время владение только умениями *срабатываться, находить общий язык со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса, выстраивать эффективные вертикальные и горизонтальные коммуникации («коммуникатор»), реализовывать учебную программу и план в соответствии с требованиями устава школы, правилами внутреннего трудового распорядка («реализатор»)* оказывается явно недостаточным в современных условиях.*

Таким образом, представленные выше данные позволяют предположить, что ресурсом оптимизации педагогической деятельности являются профессионально-ролевые комплексы, которые обусловлены внутренними по отношению к педагогическому труду факторами, а также включают в себя доминирующие роли «аналитик» и «исследователь ресурсов» и поддерживающие доминанту поисково-творческие умения, мотивационно-координирующие практики исполнения с направленностью на результат. При этом роли «коммуникатор» и «реализатор» представляются наименее важными для воплощения в жизнь положений образовательной инициативы, соответственно, их преобладание в поведении учителей можно отнести к тем социально-психологическим факторам, которые сдерживают эффективную деятельность педагога. Вместе с тем из-за отсутствия достоверных данных, характеризующих профессиональную идентичность учителей-мужчин, возникают трудности с интерпретацией выявленных ПРК в качестве сугубо «женских» моделей поведения. Более того, объективно свойственный современной школе незначительный удельный вес лиц мужского пола обуславливает усиление ответственности женщин перед обществом (детьми и их родителями, работодателями) за результаты своего труда и, как следствие, за обретение оптимальной идентичности.

Библиографический список

1. *Баскакова М. Е.* Мужчины и женщины в системе образования // *Вопр. образования.* 2005. № 1. С. 276—303.
2. *Зиятдинова Ф. Г.* Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения. М. : Луч, 1992. 287 с.
3. *Полетаев А. В., Агранович М. Л., Жаров Л. Н.* Российское образование в контексте международных показателей : сопоставительный доклад. М. : Центр мониторинга и статистики образования ГНИИ ИТТ «Информика», 2002. 65 с.
4. *Российский статистический ежегодник, 2012* : ст. сб. / Росстат. М., 2012. 786 с.
5. *Тощенко Ж. Т.* Социология труда: генезис идей в контексте мировых и российских реалий : (опыт нового прочтения) // *Мир России.* 2004. Т. 13, № 4. С. 40—61.

ББК 74.204.21

*С. В. Лелюхин***РОЛИ СЕЛЬСКИХ УЧИТЕЛЬНИЦ:
АНАЛИЗ СЛУЧАЯ В САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

Тенденция сокращения числа малокомплектных школ не является исключительно российской спецификой, она характерна для многих стран с переходной экономикой — Армении, Болгарии, Венгрии, Латвии, Румынии, Украины, Эстонии [14]. На принятие решения о закрытии школ влияют такие социально-экономические факторы, как спад рождаемости, значительное уменьшение численности учеников в классах и снижение количества учеников на одного учителя, а консолидация школ позволяет сократить общие затраты на образование. Но для 92 % российских учащихся зона территориальной доступности ограничивается местом их проживания [3]. Дети, как правило, учатся там, где они живут, и в ответ на угрозу закрытия школ родители протестовали в Москве, Ульяновске, в малых городах и селах забайкальского и приморского краев [11].

Географический диапазон протестных акций показывает, что к результатам оптимизации школьной сети не равнодушны как в городских, так и в сельских школах, как в малых городах, так и в мегаполисах. Но если городские семьи обычно успешно преодолевают территориальные барьеры доступности образования, то для сельских семей оптимизация ставит под вопрос доступность образования как такового. Согласно данным, приведенным в научных исследованиях, доля сельских школ, обладающих особым укладом жизни и спецификой развития, в общем количестве учреждений общего образования в нашей стране в настоящее время составляет 70 %, а за последние годы было закрыто 9 тыс. сельских школ [2].

Выявленные тенденции повлияли на выбор результатов оптимизации сельской школьной сети в качестве объекта нашего исследования, а его пред-