

Э. А. Дорожкина,
А. А. Иудин,
Д. Г. Стрелюв.

**ПЕДАГОГИ О СВОЕЙ ALMA MATER:
Опыт социологической аттестации вузов**

Э. А. Дорожкина, А. А. Иудин, Д. Г. Стрелков. Педагоги о своей Alma Mater: Опыт социологической аттестации вузов. Нижний Новгород, Волго-Вятское отделение Советской Социологической Ассоциации, 1991. 39 с.

Брошюра написана на основе социологического исследования, проведенного осенью 1990 года в школах Нижнего Новгорода (тогда еще г. Горького), двух крупных райцентров и одиннадцати сельских районов Нижегородской области. Цель исследования заключалась в определении спектра мнений школьных учителей о качестве и достаточности их педагогической подготовки в стенах родного вуза. Задача исследования заключалась, во-первых, в попытке осуществления своего рода социологической аттестации вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, и, во-вторых, в определении основных социально-психологических тенденций, связанных с профессиональными характеристиками учителей.

Брошюра представляет интерес для социологов, а также специалистов в области управления народным образованием.

Под общей редакцией к. и. н., доц. Иудина А. А.

(С) Волго-Вятское отделение ССА

П р е д и с л о в и е

Реформационные процессы, развивающиеся в нашей стране все более интенсивно, втягивают в сферу своего влияния основные общественные институты и функциональные структуры. Однако было бы ошибкой считать, что лишь сегодня наступило время перестройки системы народного образования: она начала реформироваться одной из первых, хотя особых успехов пока добиться не удалось. Причина неудач в том, что система народного образования не может быть исключена из общесоциальных процессов, и до тех пор, пока общество не сумеет осознать важности, фундаментальной значимости системы народного образования в реформационных процессах, ему не удастся добиться сколь-нибудь серьезных успехов и в других областях. Совершенно очевидно, что технический, экономический, нравственный прогресс невозможен, если не будет прогресса в народном образовании; в стране не будет хороших театров, пока не появится достаточного количества хороших зрителей, не будет хороших композиторов - пока не будет достаточного количества культурных людей, способных слушать хорошую музыку, поэзия будет в загоне до тех пор, пока не появится достаточного количества настоящих ценителей поэзии. А все эти люди могут появиться только и исключительно в результате коренной перестройки системы народного образования.

Но, к сожалению, общество в осознании этой проблемы не идет дальше констатации ее важности. Бюджетные ассигнования всегда находят несравненно более важные статьи, чем образование. Однако для улучшения работы системы образования недостаточно простого увеличения финансирования и было бы ошибкой ожидать явных и существенных перемен сразу после улучшения материального положения системы образования. Эти процессы будут гораздо более длительными и важнейшим элементом успеха здесь будет появление нового учителя, способного оказаться на уровне задач, стоящих перед системой образования.

Не заглядывая слишком далеко вперед, отметим, что для системы народного образования особо значимы и актуальны вопросы содержания и формы педагогической деятельности, вопросы реорганизации профессиональных оснований педагогической работы.

Суть проблем, с которыми столкнулась система образования, связана с размытием, разрушением ценностей массовой средней политехнической школы. Этот тип организации системы среднего образования уже не отвечает уровню и остроте стоящих перед обществом проблем.

Хозяйственная деятельность рассматривалась до последнего времени не только как основание, базис жизни общества, но и как содержание, как цель общественной жизни, а в этих условиях человек может являться только звеном, деталью системы хозяйственного механизма. Массовая средняя политехническая школа и связанная с ней система высшего образования были сориентированы на подготовку дисциплинированных, аккуратных, грамотных работников народного хозяйства. Перемены, происходящие в обществе, заставляют систему образования обратиться к пересмотру оснований своей деятельности. Инициатором всех преобразований системы народного образования выступали центральные органы управления и все их начинания, как правило, были обременены грехами административно-бюрократических методов управления, были поспешны, зачастую непродуманны, носили поверхностный, формальный характер. По сути, эти реформы имели целью подновить существующую систему образования, оставив нетронутыми принципиальные основания ее деятельности, и, в первую очередь, установку на жесткую, почти технологическую связь с системой народного хозяйства, акцент на естественно-научную и техническую подготовку, регламентированный, формализованный характер взаимоотношений учащихся и педагогов.

Система народного образования смогла увидеть наиболее актуальные проблемы, среагировать на них, выделив из своей среды педагога-новатора, усилий которого сегодня уже явно недостаточно; его инициатива и опыт должны быть подхвачены, осмыслены и освоены. В этом процессе особую роль предстоит сыграть педагогическому вузу, который, в связи с этим, должен стать основным объектом приложения реформационных усилий.

Именно с этим была связана основная задача исследования, проведенного осенью 1990 года в 11 районах и двух городах Нижегородской области и в самом Нижнем Новгороде: попытаться провести своего рода социологическую аттестацию педагогическо-

го вуза, определить меру соответствия его внутренних возможностей остроте и глубине стоящих перед системой образования задач, попытаться обозначить основные проблемы процесса подготовки кадров и выявить внутренние резервы перестройки и развития вуза.

В число респондентов вошли выпускники следующих вузов (исследование проводилось до возвращения Н. Новгороду его исторического названия и поэтому мы сохранили их старые названия): Горьковского педагогического института (ГГПИ), Араамасского педагогического института (АГПИ), Горьковского педагогического института иностранных языков (ГГПИИЯ), Горьковского госуниверситета (ГГУ). Всего было опрошено 806 учителей.

Все расчеты проведены с использованием авторских программ многомерной статистической обработки социологической информации Н. Н. Иващенко и С. В. Орлова.

§ 1. Мнение учителей о необходимости и достаточности их вузовской подготовки.

Многолетняя практика работы в школе дает респондентам возможность со знанием дела судить о необходимости изучения в вузе различных дисциплин. Наиболее необходимыми учителя признали специальность (99%), методику преподавания (92%), психологию (91%) и педагогику (90%). Эти данные эффективно дополняются сведениями о достаточности преподавания в вузе перечисленных в анкете дисциплин (см. табл. 1). Так, 65% учителей считают, что в вузе в достаточной мере давалась специальность, 49% - педагогика и лишь 35-37% говорят о достаточности методики преподавания и психологии. Таким образом, условно говоря, дефицит знаний по специальности испытывают 34% учителей, по педагогике - 41%, по психологии - 54%, а по методике преподавания - 57%. Причем речь идет именно о недостатке знаний, так как качество преподавания специальности в своем вузе оценили высоко 55% респондентов и очень высоко - 27% (всего 82%).

Особое место в ряду дисциплин занимает методика преподавания. Анализ открытых вопросов анкеты (учителям предлагалось

высказать свои замечания и предложения по совершенствованию качества подготовки педагогических кадров в вузах) показал, что респонденты недовольны не столько количеством материала, числом часов, посвященных изучению этого предмета, сколько формами преподавания методики. Правда, каждый пятый-шестой учитель (17%) высказался за увеличение объема преподавания методики, однако каждый шестой (16%) считает, что внимание следует концентрировать на другом, например, уделять больше вре-

Таблица 1
Мнение учителей о необходимости и достаточности
вузовской подготовки, %

Д и с ц и п л и н ы	Необхо- димы	Доста- точны	Дефицит	Пополн. знания
Специальность	99	65	34	25
Методика преподавания	92	35	27	54
Психология	91	37	54	43
Педагогика	90	49	51	33
Возрастная физиология	86	43	43	21
Методы саморегуляции	86	9	76	43
Смежные дисциплины	81	73	8	10
Половое воспитание	80	14	66	36
Эстетическая подготовка	78	16	60	30
Общественные науки	73	76	-3	6
Фундаментальные науки	72	68	4	6
История	71	66	5	8
Экология	70	27	43	25
История искусств	69	21	48	26
Русский язык	62	48	14	8
Литература	60	47	13	13
Иностранный язык	60	62	-2	5
Медицина, санитария	61	52	9	8
Экономика	57	36	21	16
Социология	56	26	30	13

мени практике в школе, а еще 2% хотели бы, чтобы еще на студенческой скамье будущих педагогов широко знакомили с опытом наиболее опытных, квалифицированных учителей и учителей-новаторов. Такое большое количество пожеланий по совершенствованию преподавания методики высказано не без оснований - лишь треть учителей считает, что методику в вузе преподают достаточно. При этом многие учителя отмечали, что в преподавании методики доминируют пассивные формы усвоения материала, отсутствуют практические занятия.

Как бы то ни было, но особый дефицит знаний, потребовавший своего пополнения, проявил себя прежде всего в сфере психолого-педагогических дисциплин, а также в области методики, аутотренинга, проблем семьи и брака, эстетической подготовки (см. табл. 1).

Необходимо отметить, что ощущение преподавателями дефицита знаний и навыков в указанных областях педагогической подготовки очевидно отражает не только научно-методические проблемы педагогического вуза, но и проблемы образовательного процесса в современной средней школе. Кризис, в котором оказалась массовая политехническая школа, сопровождается разрушением и вытеснением ее устаревших принципов в сознании школьных учителей. Начинается смещение акцентов в представлении учителей об образовательном процессе с предметно-дидактической сферы в область воспитания и межличностного контакта, коммуникации.

Сухой технологизм политехнической школы исчерпал себя. Школа перестает рассматриваться только как период подготовки к производственной деятельности, в обществе начинают осознаваться и ощущаться проблемы реального, живого человека. А это означает, что школа должна стать не одним из второстепенных элементов обеспечения производства, а институтом, готовящим человека к жизни в обществе. Видимо отсюда происходит ощущение нехватки знаний в области этической, эстетической подготовки, в области проблем полового воспитания, ощущение недостаточности знаний по психологии. Традиционная для общеобразовательной политехнической школы методическая система "передачи знаний, умений, навыков" потеряла свою эффективность и, в частности, поэтому учителя так обеспокоены нехваткой знаний по методике,

которую в значительной степени связывают с опытом учителей-новаторов, выходящих в своих исканиях за пределы старой методики.

С этими же процессами связано и ощущение духовного вакуума, возникшего в результате размывания принципов политехнической школы, что порождает желание учителей резко расширить свои знания в области эстетики и истории искусств (табл. 1). С этим же связана и нехватка знаний по таким дисциплинам, как цикл общественных наук, история, экономика, русский язык, иностранный язык, литература. Ведь все перечисленные дисциплины являются важнейшими составляющими испытанной системы классического образования, глубокой общекультурной подготовки, состояние которой в нашей стране далеко от благополучного. Актуальность и важность ориентации на такую подготовку несомненна, несмотря на то, что в иерархии школьных предметов, необходимых для учителя, дисциплины классического цикла замыкают список (табл. 1). Это связано прежде всего с тем, что учителя, не имея выраженного концептуального подхода к проблемам реформы образования, продолжают акцентировать внимание преимущественно на проблемах педагогического мастерства, которое, вне широкого гуманитарного контекста, рискует превратиться в тип ремесла, новый вид технологии. Учителя, демонстрируя острое ощущение актуальности педагогической проблематики, обнаруживают, в то же время, недостаточно высокий уровень рефлексии, концептуальности.

Проблемы общекультурной подготовки ощущают в обществе все же достаточно остро, о чем говорят многочисленные социологические исследования, как региональные, так и всеобщие. Эта проблема нашла свое выражение и в данном исследовании: по собственным оценкам учителей, уровень их общей культуры не очень высок: 4 балла (по 5-балльной шкале) поставили себе 45% учителей, высшую оценку - всего 3%, зато очень низкий уровень (1 или 2 балла) отметили 8% респондентов. Остальные учителя (44%) оценили свой культурный уровень посредственно - на 3 балла.

Понятно, что эту, уже осознанную, проблему надо решать; одним из наиболее очевидных средств ее решения является введение или расширение гуманитарной подготовки. За обязательность введения такой подготовки высказались 76% учителей, которые

считают необходимым проводить эстетическую подготовку в вузе; об этом же говорят 69% учителей, которые считают необходимым изучать в педвузе историю искусств. Подготовка по этим дисциплинам, по мнению респондентов, явно недостаточна: остро не хватает эстетической подготовки (60%), истории искусств (49%). Нельзя не добавить к этому, что приведенные здесь очень яркие оценки во многом связаны с двумя обстоятельствами. Во-первых, наиболее популярные предметы популярны просто в силу своей экзотичности - ведь всерьез широкая публика их нигде не изучает. Поэтому они кажутся и более интересными и более простыми для восприятия. Во-вторых, о необходимости гуманитаризации образования говорится очень много и этот процесс обычно связывают именно с предметами эстетического цикла.

Но понятно и то, что общая культура начинается со способности человека правильно писать и правильно говорить. Однако такие достаточно традиционные дисциплины гуманитарного цикла, как русский и иностранный языки, а также литература пользуются у учителей меньшим спросом и достаточность их преподавания в вузе оценивается выше (табл. 1). Это вовсе не означает, что учителя являются знатоками литературы или очень грамотными людьми: грамматические ошибки встречались даже при заполнении анкет. Понятно, что это отношение к традиционным предметам связано с их традиционностью, с тем, что их уже много лет изучали и они многим уже просто надоели. Аналогичная репутация у предметов обществоведческого цикла. Так, объем преподавания в вузе общественных наук многие считают достаточным (49%) или даже чрезмерным (27%). Однако более важным очевидно является то, что неудовлетворительными для учителей являются методы преподавания всех этих дисциплин. Ведь эти методы совершенно не учитывают ни специфику, ни внутреннее содержание, ни форму этих предметов. Ведь совершенно одинаково преподносится и машиноведение, и обществоведение, и история, и математика, и физика, и ботаника: "Слушайте и запоминайте!". Точно так же будут передаваться эти знания в школе ученикам - и у тех сформируется такое же отношение к изучаемым предметам. Несколько по-иному преподается иностранный язык в инязе и данное исследование зафиксировало совсем иное мироощущение выпускников

этого вуза.

Еще одним интересным моментом является то, что учителя очень остро ощущают проблему дефицита знаний по методам саморегуляции и аутотренингу. Всем известна та огромная психологическая нагрузка, которую приходится испытывать учителям просто в силу специфики педагогической деятельности, которая усугубляется сложившейся сегодня в школе сложной психологической ситуацией, связанной с процессом перестройки, усложняющей взаимоотношения между преподавателями и учениками - с одной стороны, и в среде самих учителей - с другой. Однако, несмотря на актуальную необходимость владения методами психологической компенсации, учителям просто негде получить знания и навыки в этой области, хотя 43% учителей все же пополняли свои знания и в этой сфере (табл. 1).

На основании анализа данных о пополнении учителями знаний по некоторым дисциплинам, можно сделать несколько дополнительных замечаний. По отдельным дисциплинам (специальность, методика преподавания, смежные дисциплины, экономика) число учителей, пополнявших знания, больше числа неудовлетворенных объемом их преподавания в вузе (см. табл. 1). Видимо, пополняли свои знания в этой области и те учителя, которые в принципе не испытывали недостатка этих предметов в вузе. По остальным же предметам ни институту усовершенствования учителей, ни самим учителям не удалось полностью ликвидировать имеющийся дефицит знаний - это должно стать задачей системы подготовки и переподготовки кадров в будущем.

Необходимо отметить, что не все учителя однозначно и в равной мере оценивают необходимость и достаточность преподавания в вузе некоторых дисциплин. Некоторые учителя считают, что изучать следует все представленные в списке дисциплины и в гораздо большем объеме, чем это делается сейчас, причем удовлетворенность достаточностью изучения дисциплины в этой группе заметно ниже, чем у остальных. Таких учителей сравнительно немного, всего 14%. Высокий уровень их требований относится именно к подготовке педагогических кадров в вузе; по окончании же вуза представители этой группы практически не реализуют свой энтузиазм: пополняли свои знания по тем или иным дисциплинам

среди них не больше, чем в других группах.

Гораздо больше учителей (65%) относятся к необходимости изучения в вузе различных дисциплин заметно более сдержанно и на фоне высоких оценок необходимости изучения одних предметов видны другие дисциплины, которые эти учителя считают второстепенными и поэтому отодвигают на второй план. К числу таких второстепенных предметов они отнесли социологию, экономику, литературу, иностранный и русский языки. В число основных попали, как и у других учителей, методика преподавания, специальность, возрастная физиология и методы саморегуляции. У этой группы учителей несколько выше, чем у первой группы, уровень удовлетворенности объемом преподавания дисциплин в вузе, хотя по таким дисциплинам, как методы саморегуляции, эстетическая подготовка и половое воспитание и эти учителя ощущают явную нехватку вузовской подготовки.

Большой интерес представляет анализ позиций и установок тех групп учителей, которые в разной мере пополняли свои знания после окончания вуза. Первая группа (52%) помимо неудовлетворенности вузовской подготовкой в заметно большей степени, чем другие, занималась самообразованием, еще 21% свою неудовлетворенность вузовской подготовкой слабо компенсировали работой над собственным профессиональным уровнем и оставшиеся 27% не захотели достаточно полно и откровенно ответить на вопросы о самообразовании после окончания вуза.

§ 2. Учителя об эффективности различных форм повышения квалификации.

Уже сам факт наличия понятия молодой специалист подразумевает необходимость периода профессиональной ориентации, в течение которого выпускник вуза приобретает необходимые ему в работе навыки, знания, умения, которые он не смог приобрести в стенах вуза. Специфика любого интеллектуального труда в том, что он обрекает специалиста на постоянное пополнение своих знаний, умений и навыков. Этот процесс совершенно естественен и необходим и здесь, причем протекает он у разных учителей с

Таблица 2

Направление познавательной активности учителей
в период практической работы в школе, %

ДИСЦИПЛИНЫ	Выборка	Познавательная активность		
		высокая	средняя	низкая
Методика преподавания	54	80	51	39
Психология	43	78	42	14
Методы саморегуляции	43	73	41	20
Половое воспитание	36	74	34	7
Педагогика	33	62	33	9
Эстетическая подготовка	30	59	27	12
История искусств	28	54	25	4
Экология	25	56	23	2
Специальность	25	54	23	5
Возрастная физиология	21	50	18	2
Экономика	16	42	11	3
Социология	13	32	10	2
Литература	13	19	14	4
Смежные дисциплины	10	26	8	1
Русский язык	8	16	8	3
История	8	16	6	4
Медицина, санитария	8	22	6	1
Фундаментальные науки	6	17	3	2
Общественные науки	6	18	3	2
Иностранный язык	5	9	5	2

различной интенсивностью. В ходе анализа нам удалось выделить три группы учителей, имеющих высокую (22%), среднюю (53%) и низкую (25%) познавательную активность.

Прежде всего отметим, что учителя с высокой познавательной активностью более чем в два раза чаще других коллег пополняли свои знания (см. табл. 2). Более половины из них вынуждены были после окончания вуза заниматься десятью предметами:

- методикой преподавания (80%);
- психологией (78%);
- проблемами семьи и брака, вопросами полового воспитания (74%);
- методами саморегуляции (73%);
- педагогикой (62%);
- эстетической подготовкой (59%);
- экологией (56%);
- историей искусств (54%);
- специальностью (54%);
- возрастной физиологией (50%).

В принципе, можно было бы предположить, что эта группа учителей просто активнее заполняла анкету, отмечая больше разнообразных вариантов. Однако это не так: их профессиональная позиция заметно отличается от позиций других групп учителей и по другим вопросам. Так, учителя с высокой познавательной активностью имели в вузе заметно более высокую успеваемость: 47% имели на старших курсах балл выше 4,5. Напротив, в группе с низкой познавательной активностью хорошо успевавших гораздо меньше (23%), зато больше тех, кто учился неважно (см. табл. 3). Таким образом, активная позиция в приобретении знаний проявляла себя еще в вузе, и эта позиция очевидно связана с высоким уровнем их ответственности, что помогает им держаться на высо-

Таблица 3

Успеваемость респондентов на старших курсах вуза, %

СРЕДНИЙ БАЛЛ	Выборка	Познавательная активность		
		высокая	средняя	низкая
менее 3,5	1	0	2	2
3,5 - 3,9	13	9	13	18
4,0 - 4,4	48	43	47	56
4,5 - 4,9	31	40	33	21
5,0	5	7	5	2

те и после окончания вуза.

Большинство учителей со средней познавательной активностью, обладавших в вузе средней успеваемостью, имеют список предметов несколько покороче, по сравнению с первой группой, и большинство из них отдаёт предпочтения предметам педагогического и методического плана (см. табл. 2). Учителя с низкой активностью ограничиваются психолого-дидактическими предметами. Характерно для них и то, что они не отдадут предпочтения ни одной из форм повышения квалификации, считая, что учителя формирует не учеба, а практическая работа в школе (72% группы). Учебе в вузе они отводят второе по значимости место, как впрочем и все остальные учителя (табл. 4). Наименее эффективным фактором профессионального роста учителя респонденты считают

Таблица 4
Оценка влияния факторов, формирующих учителя, %

ОЦЕНКА ФАКТОРОВ	Выборка	Познавательная активн.		
		высокая	средняя	низкая
ГЛАВНЫЙ ФАКТОР				
Опыт работы в школе	83	89	85	72
Самообразование	54	74	55	35
Вуз	37	45	36	33
Система повыш. квалифик.	13	18	14	6
ВТОРОСТЕПЕННЫЙ ФАКТОР				
Опыт работы в школе	11	10	9	15
Самообразование	36	25	38	40
Вуз	48	45	49	47
Система повыш. квалифик.	43	56	44	28
НЕ ОКАЗАЛ ВЛИЯНИЯ				
Опыт работы в школе	2	1	2	3
Самообразование	1	1	1	2
Вуз	6	5	6	7
Система повыш. квалифик.	29	21	29	34

существующую ныне систему повышения квалификации: почти треть из них отметила, что она не оказала на их профессиональное становление никакого влияния.

Итак, группа познавательльно пассивных учителей в качестве оптимального способа повышения квалификации предпочитают практику, тем более, что это не требует каких-то дополнительных усилий. Совсем иное дело - группа активных в познавательном отношении учителей: для них практика тоже, конечно, важна и стоит на первом по значимости месте, но зато на второе место они уверенно ставят самообразование и лишь затем в списке их

Таблица 5

Мнение учителей об эффективности различных форм повышения квалификации, %

Ф о р м ы повышения квалификации	Выборка	Познавательная активность		
		высокая	средняя	нижкая
-Самостоятельная работа над литературой	91	97	96	74
-Взаимопосещение уроков учителями, обмен опытом	90	95	91	83
-Снакопление с опытом учителей-новаторов	86	96	90	70
-Личный педагогический опыт	79	89	84	60
-Наставничество опытных учителей	78	79	79	74
-Консультации со специа- листами по интересующей проблеме	70	90	73	48
-Обучение на курсах по- вышения квалификации	59	78	60	41
-Прослушивание отдельных спецкурсов в педвузах	46	67	47	28

предпочтений идет вуз.

Точка зрения учителей с различной познавательной активностью отличается и по формам повышения квалификации. Учителя с высокой познавательной активностью предпочитают те формы, которые предоставляют больше свободы: самостоятельная работа над литературой, ознакомление с опытом учителей-новаторов, обмен опытом и консультации со специалистами по интересующей проблеме. Такая форма, как наставничество опытных учителей, предполагающая некую пассивную роль, не пользуется в этой группе популярностью и занимает шестое место из восьми (см. табл. 5). В группе познавательно-пассивных учителей иерархия форм повышения квалификации иная: на первом месте - обмен опытом, затем наставничество опытных учителей и самостоятельная работа над литературой. В этом проявляется склонность

группы к пассивной роли в познавательном процессе. Причина пассивности, видимо, связана с тем, что в группе познавательно-пассивных учителей больше учителей старшего возраста - старше 45 лет (74%, а в группах активных - 40%). Довольно единодушно учителя на последние места по уровню эффективности и здесь ставят систему повышения квалификации - курсы повышения квалификации и спецкурсы в педагогических институтах.

Исследование носило достаточно общий, обзорный характер и не ставило своей целью определение структуры претензий учителей к системе повышения квалификации. Однако анализ открытых вопросов позволил увидеть некоторые аспекты этой проблемы. Прежде всего, учителей не устраивает отсутствие какой бы то ни было индивидуализации повышения квалификации, которая не учитывает ни уровень подготовки учителя, ни круг его интересов, ни проблем, с которыми он сталкивается в своей работе. Именно этот момент вызвал нарекания при ответах на открытые вопросы анкеты: "загоняют всех в группы, как стадо, без разбора" (цитата из анкеты). Учителя хотели бы иметь право выбирать дисциплины, которые будут изучаться на курсах.

§ 3. Возрастные особенности профессиональной психологии учителя.

В процессе своей профессиональной деятельности учитель не только приобретает педагогический опыт, но и становится настоящим профессионалом со всеми достоинствами и недостатками, свойственными работникам этой профессии. С одной стороны, он становится увереннее, спокойнее, меняется его самоощущение в школе, появляется способность находить выход из самых сложных педагогических ситуаций. С другой стороны, в процессе адаптации он приобретает недостатки, свойственные той системе отношений, в которой проходит его профессиональная деятельность.

Анализируя только профессиональную сторону деятельности учителя, исследование тем не менее зафиксировало наличие различных психологических типов учителей, формирование которых связано с процессом его профессионального становления. Исследование позволило выделить из всего контингента учителей три группы, примерно равные по численности. Основным отличием выделенных групп явилось их разное самоощущение, разное видение собственного места в коллективе школы.

Первая группа (34% выборки) включила в себя преимущественно учителей старшего возраста, имеющих большой опыт работы в школе, большой педагогический стаж. Вторая группа (31%) состоит в основном из учителей среднего возраста (30-45 лет), со средним стажем работы в школе. Третья группа (35%) охватывает главным образом молодых учителей, имеющих небольшой педагогический стаж (см. табл. 6). Наибольший интерес представляет сравнение первой и третьей групп, так как вторая группа по своим характеристикам является средней, промежуточной. Названия этих трех групп - самодостаточные, адаптированные и рефлексирющие - становятся понятными в ходе их анализа.

Старшее поколение учителей - группа самодостаточных - в полной мере осознает значение собственного педагогического опыта, а поэтому у них явно присутствует ощущение, что процесс их профессионального формирования завершен и теперь они обладают достаточными знаниями в области профессиональной деятельности: большинство членов группы считают, что сейчас у них нет

Таблица 6

Социально-демографические характеристики респондентов, %

Характеристики	Выборка	Самодостаточные	Адаптивные	Рефлексирующие
Возраст:				
25 лет и менее	14	0	6	37
от 26 до 35 лет	41	22	51	51
от 35 до 45 лет	28	42	33	11
от 46 до 50 лет	7	14	5	0
51 год и старше	8	21	4	0
Общий педагогический стаж:				
2 года и менее	10	0	2	27
3-5 лет	14	2	13	28
6-10 лет	22	8	30	28
11-15 лет	19	22	24	11
16 лет и более	35	68	32	4
Стаж работы в этой школе:				
2 года и менее	22	8	14	45
3-5 лет	21	11	26	28
6-10 лет	20	16	26	18
11-15 лет	16	21	21	7
16 лет и более	20	43	14	1

необходимости в постоянном пополнении знаний, им достаточно делать это время от времени, по мере возникновения каких-либо вопросов. Именно среди них оказались те несколько человек, которые вообще не видят необходимости в пополнении своих знаний (см. табл. 7).

Самодостаточные целиком и полностью полагаются на собственный опыт и не видят для себя особого прога ни в наставничестве опытных учителей (они сами достаточно опытные и могли бы быть наставниками), ни в консультациях по отдельным проблемам специалистами (они сами анатоки и специалисты), ни в ознакомлении с опытом учителей-новаторов (у них достаточно собст-

Таблица 7

Отношение к необходимости пополнения знаний, %

Отношение к пополнению знаний	Выборка	Самодостаточные	Адаптированные	Рефлексирующие
-необходимо постоянно	45	36	45	54
-необходимо время от времени	51	58	50	45
-не нужно	2	3	2	0

венных знаний и навыков). Следует иметь в виду, что речь идет лишь о наличии тенденции, то есть повышенной склонности этой группы к описанным явлениям (см. табл. 9). Позицию этих учителей нельзя оценить однозначно, ведь действительно ими накоплен большой опыт, благодаря которому они чувствуют себя уверенно во всех сферах школьной жизни. Опыт позволяет им занять подобающее место в коллективе, приобрести авторитет в глазах коллег - недаром именно этим учителям чаще других доверяют руководство школой, поручают возглавить школьный коллектив (в группе самодостаточных 10% являются директорами школ, у адаптированных - 7%, а у рефлексирующих - лишь 2%). Но привычка к старым стереотипам, в том числе и к тем, которые необходимо изживать, может стать серьезным социально-психологическим тормозом перестройки. Это тем более опасно, что у представителей именно этой группы не слишком высок интерес к опыту и мнению других учителей. Но еще более неинтересно им мнение школьников о себе и о других учителях. Но конечно не только поэтому они не видят необходимости во введении аттестации учителей учениками (см. табл. 8).

Не касаясь проблемы аттестации учителей и споров, которые с этим связаны, отметим лишь, что самодостаточные весьма последовательны в своих предпочтениях, когда дело касается проблем взаимоотношений между старшими и младшими, о чем говорит, например, отношение самодостаточных к введению в школе ученического самоуправления. Эти учителя еще соглашались допустить

Таблица 8

Мнение учителей о допустимых формах
ученического самоуправления, %

Считают возможными и допустимыми	Выборка	Самодос- таточные	Адапти- рованные	Рефлекси- рующие
Организация дежурств по поддержанию чистоты и порядка в школе	94	95	95	93
Контроль за работой буфетов, столовых, спортзалов	73	73	76	71
Полноправное участие в работе выборного совета учебного заведения	71	60	74	80
Участие в работе педсовета	67	56	71	74
Участие в составлении и изменении расписания учебных занятий	39	26	42	50
Участие в организации и проведении выборов руко- водителей школы	36	18	38	52
Аттестация учителей	34	16	34	54
Участие в формировании кадрового состава школы	29	12	31	45

учеников к организации дежурств в школе, к уборке помещений и контролю за работой спортзала и столовой, но не более того (табл. 8). Участие учеников в работе педсовета и совета школы является заметно менее желательным для учителей этой группы, а допустить учеников к составлению расписания занятий или, тем более, разрешить им выбирать учителей и участвовать в выборах руководителей школы - дело совсем невозможное.

Противоположную позицию по большинству из этих вопросов

занимает группа молодых учителей или, как мы ее назвали, группа рефлекслирующих. Это название связано с тем, что в этой среде явно просматривается неудовлетворенность своими знаниями, представителям этой группы явно не хватает опыта и они не просто знают об этом, но и готовы учиться, набираться знаний и навыков (см. табл. 7). Интересно, что более значимыми формами повышения квалификации для этой группы являются те, где возможен индивидуальный контакт с более опытным коллегой и видимо поэтому обучение на курсах повышения квалификации кажется представителям именно этой группы учителей самым малоэффективным (см. табл. 9).

Таблица 9
Оценка эффективности различных форм
повышения квалификации, %

Считают наиболее эффективными	Выборка	Самодостаточные	Адаптивные	Рефлекслирующие
Самостоятельная работа над литературой	91	91	90	92
Взаимопосещение уроков учителями, обмен опытом	90	88	90	92
Знакомление с опытом учителей-новаторов	86	82	86	90
Личный педагогический опыт	79	82	79	75
Наставничество опытных учителей	78	70	77	86
Консультация со специалистами по интересующей проблеме	70	68	71	72
Обучение на курсах повышения квалификации	59	78	60	38
Прослушивание отдельных спецкурсов в педвузе	46	48	47	44

В целях профессионального самосовершенствования, повышения своего педагогического мастерства группа рефлекслирующих готова прислушаться не только к мнению старших коллег о своей работе, но и к мнению учащихся - больше половины из них готовы допустить аттестацию учителей учениками (см. табл. 8). Об отношении группы рефлекслирующих к ученикам следует сказать несколько слов особо. Эти учителя готовы оказать ученикам куда больше доверия, чем их старшие коллеги, и предоставить детям значительно больше прав, чем они имеют сегодня в большинстве школ (см. табл. 8). Такое резкое расширение прав учащихся подразумевает не только повышенный интерес учителей к этим нововведениям, но и готовность приложить значительные усилия в этой области. Возможно поэтому среди рефлекслирующих учителей больше, чем в других группах, тех, кто занимается внеклассной работой и, в том числе, классных руководителей.

К сожалению, молодежный энтузиазм быстро тает по мере накопления стажа и опыта работы в школе. Когда учителю переваливает за 40 лет, он либо вписывается в существующую систему и перестает быть возмутителем спокойствия, либо уходит на другую работу. Во всяком случае в числе рефлекслирующих лица с педагогическим стажем более 10 лет очень редки - примерно один из семи (см. табл. 6).

Для полноты картины необходимо отметить также и то, что самодостаточность в большей мере характерна для выпускников

Таблица 10
Вуз, который окончили респонденты разных
социально-психологических групп, %

В У З	Выборка	Самодос- таточные	Адапти- рованные	Рефлекси- рующие
ГГПИ	50	42	51	58
ГГУ	9	2	7	17
АГПИ	26	35	25	17
ГГПИЯ	11	14	14	6

зачочных отделений вузов (в группе самостоятельных окончили заочное отделение 37%, у рефлексировавших - 8%) и для выпускников Арзамасского педува. Выпускники же ГТМ и особенно ГТУ характеризуются повышенной рефлексивностью (см. табл. 10). Возможно, причиной этого является не столько различия в подготовке специалистов в разных вузах, сколько лучшая закрепляемость выпускников АГПИ, особенно его заочного отделения.

§ 4. Учителя о школе и о себе: оценка факторов лицевой среды

Творческий потенциал школьного коллектива во многом зависит от самоощущения учителя, его отношения к коллегам и ученикам, его оценок школы в целом. Исследование показало, что в этом отношении все обстоит довольно благополучно: для 61% учителей их школа находится на среднем уровне, а для 26% - выше среднего (табл. 11). Качественный состав контингента преподавателей, работающих в этих школах, оценен гораздо более многообразно: разброс оценок по различным параметрам довольно значителен. Например, оценки 4 и 5 за уровень профессионализма ставят своим коллегам 76% учителей, а за умение наладить контакт с учениками такие оценки ставят уже 62%. Менее половины респондентов (48%) соглашались с тем, что учителя обладают достаточно высоким уровнем общей культуры и лишь треть считает их общественно и политически активными (табл. 12). Как видим, портрет среднего учителя получился не совсем идеальный. Особенно тревожным является тот факт, что более половины учителей, по их собственному мнению, не могут считаться достаточно культурными людьми. Сразу, наверное, уместно вспомнить, что высокую озабоченность педагогов вызывает у них именно нехватка знаний гуманитарно-эстетического цикла.

Учительские оценки среднестатистического ученика еще более безрадостны: интерес учеников к приобретению знаний, их желание учиться считают достаточно высоким 19% учителей; стремление к повышению культурного уровня - 10%; общественную и политическую активность учеников - 12%; культуру общения -

Таблица 11

Оценка учителями своей школы, %

Оценка школы	Выборка	оценки		
		Завышенн	Средние	Заниженн
Лучшая (одна из лучших) школа в области	4	14	2	1
Школа несколько лучше других	26	41	26	15
Такая же как и все (не лучше и не хуже)	61	42	64	68
Несколько хуже других	7	2	6	11
Значительно хуже (одна из самых плохих)	1	0	1	3

7% (табл. 12). Опять, как и в других многочисленных исследованиях, мы сталкиваемся с довольно парадоксальной ситуацией, когда в хороших школах с неплохим составом учительских кадров появляются такие плохие учащиеся.

Понятно, что нет прямой связи между качествами учеников и качеством школы, что процесс воспитания молодого человека во многом связан со средой, с родителями, с социальными процессами. Однако и школа не вправе отрицать того, что во многом качества учеников являются результатом и итогом ее работы и работы учителей. А это означает, что наиболее адекватным критерием оценки качества школы и профессионализма учителей является как раз качество учащегося, его стремление к знаниям, его нравственное состояние. А это, в свою очередь, означает, что школьные преподаватели склонны к завышенным самооценкам и ситуация в школе еще более драматична, чем та, которую мы получаем из их оценок.

Не следует думать, что все учителя в одинаковой мере склонны к завышению оценок ситуации в школе. Оценки, даваемые учителями, отличаются от средних не только в сторону завыше-

Таблица 12

Высокие оценки учителями своих коллег и учеников, %

Качества учителей и учеников	Выборка	оценки		
		Завышенн	Средние	Заниженн
Качества учителей:				
Уровень профессионализма	76	97	81	49
Уровень общей культуры	48	80	50	20
Общественная, политическая активность	32	54	35	9
Умение наладить контакт с учениками	62	84	66	38
Качества учеников:				
Интерес к приобретению знаний, желание учиться	19	48	16	3
Стремление к повышению культурного уровня	10	31	8	1
Общественная, политическая активность	12	34	8	3
Культура общения	7	24	4	2

ния, но и в другую сторону. В процессе анализа удалось выделить три группы оценок: завышенные (20%), среднестатистические (53%) и заниженные (27%). Различия в этих оценках настолько ярки и очевидны, что не нуждаются в подробных комментариях. Однако несколько больше доверия вызывают средние и заниженные оценки, так как трудно предположить, что в области работает 14% самых лучших школ и еще 41% таких школ, которые заметно отличаются от других в лучшую сторону. Вместе с тем можно допустить, что в области шестая часть или даже четверть школ действительно отличаются от других в лучшую сторону (см. табл. 11). Вызывает доверие в этом случае и то, что 7 - 14% учителей дают своим школам низкие или очень низкие оценки.

Аналогичные оценки дают эти группы учителей и своим кол-

Таблица 13

Высокие оценки подготовки учителей в вузе, %

Оцениваемые параметры	Выборка	оценки		
		Завышенн	Средние	Заниженн
Свой вуз	60	87	64	32
Свой факультет	72	94	79	43
Качество подготовки педкадров в вузе	56	89	62	19
Качество подготовки педкадров на факультете	60	91	64	27
Преподавание:				
специальности	82	99	88	58
общественных наук	55	82	60	25
фундаментальных наук	52	82	55	27
смежных дисциплин	52	87	54	22
иностранного языка	50	83	50	27
методики преподавания	45	83	44	19
педагогики	40	82	47	14
психологии	40	81	38	14
возрастной физиологии	34	71	32	10

легам, и ученикам (табл.12). При этом средние оценки, освобожденные от явно завышенных, производят еще более удручающее впечатление: единственное качество учителей, получившее достаточно заметное число положительных оценок - профессионализм, а о качествах учеников вообще говорить не приходится.

Понятно, что речь в данном случае идет об определенном стереотипе, вернее о трех стереотипах - оптимистическом (несколько парадном, завышенном), среднестатистическом (самом массовом) и, наконец, пессимистическом, который мы условно назвали заниженным, хотя у нас нет оснований считать эту точку зрения необъективной. Более того, именно эта точка зрения не дает таких разительных отличий профессионализма учителей от их спо-

способности завязывать контакты с учениками; невысоко оценивая профессионализм учителей, они аналогично оценивают и качество подготовки специалистов в вузе (см. табл. 13).

Необходимо отметить, что именно по вопросу о качестве подготовки студентов в педвузах завышенные и заниженные оценки отличаются друг от друга в наибольшей степени: одни учителя дают оценки в 1,5 раза выше чем в среднем по большинству параметров, а другие - в 2 и более раза ниже, чем в среднем. Та же самая картина наблюдается и при оценке качества преподавания основных предметов в вузе: в одной группе - полный восторг, все оценки чрезвычайно высоки, во второй - полная неудовлетворенность.

Понятно, что эти оценки во многом связаны со степенью удовлетворенности учителей выбранной специальностью, своей работой. Так, среди учителей, давших завышенные оценки, больше, чем в среднем по выборке, число удовлетворенных своей работой. При этом обращает на себя внимание довольно большой процент учителей, не сумевших ответить на вопрос о том, нравится ли им их работа (см. табл. 14).

Логика этих ответов продолжает и реакция учителей на воп-

Таблица 14
Удовлетворенность учителей своей работой, %

Уровень удовлетворенности	Выборка	оценки		
		Завышены	Средние	Занижены
- Полностью удовлетворены	11	20	10	6
- Скорее удовлетворены, чем нет	36	42	37	32
- Скорее не удовлетворены	14	8	11	24
- Совершенно не удовлетворены	2	0	2	5
- Затруднились сказать определенно	37	31	40	34

Таблица 15

Отношение учителей к возможности нового трудоустройства, %

Варианты трудоустройства	Выборка	оценки		
		Завышенн	Средние	Заниженн
-Вернуться именно в эту школу	51	69	51	38
-Снова в школу, но в другую	15	11	15	18
-Безразлично: можно в школу, а можно в другое место	21	11	21	27
-Только не в школу	10	4	9	15

рос: "Если бы Вам предоставилась возможность сменить место работы, где бы Вы хотели трудоустроиться вновь?" В среднем почти треть учителей или совсем не держится за избранную специальность или относится к ней крайне негативно. А среди учителей с заниженными оценками таких оказалось 42%; среди них же заметно меньше тех, кто является патриотом своей школы (см. табл. 15).

Необходимо отметить, что среди учителей с заниженными оценками, то есть попросту несчастных учителей, наиболее широко представлены выпускники ГГУ, а в числе учителей с завышенными оценками - выпускники ГГПИИЯ. Не касаясь вопроса о причинах оптимизма выпускников иняза, попытаемся объяснить учительский пессимизм выпускников университета. Не только простая логика, но и проведенные социологические исследования показали, что подавляющее большинство студентов ГГУ (как, очевидно, и любого другого университета) не планируют связать свою жизнь с педагогической деятельностью и для многих из них распределение в школу - неприятная обязанность. В этих условиях основательность, фундаментальность подготовки студентов университета не покрывает надежд, связанных с подневольным распределением в школу.

§ 5. Социологическая аттестация вузов.

Как уже отмечалось в самом начале, одна из задач настоящего исследования заключалась в проведении своего рода социологической аттестации вузов, готовящих педагогические кадры для школ Нижегородской области. Безусловно, эта аттестация не может носить какого-то нормативного характера, однако дает немало пищи для размышлений. Социологическая аттестация вузов - дело не только новое, но и многоплановое, не предполагающее однозначного решения, в связи с чем мы рассмотрели три достаточно самостоятельных и важных аспекта проблемы.

5.1. Экспертная оценка выпускниками своих вузов.

Конечно, строго говоря, эта оценка не была в полной мере экспертной, так как каждому выпускнику в той или иной степени присуща достаточно выраженная эмоциональность в оценке лет, проведенных в вузе. Однако, проработав в школе какое-то время, они прочувствовали многие сильные и слабые стороны вузовской подготовки, приобрели педагогический опыт и поэтому могут со знанием дела судить о достоинствах и недостатках работы вуза по подготовке учителей. Выяснилось, что учителя сохранили о своей Alma mater не всегда восторженные, но довольно теплые воспоминания: в среднем по выборке 60% высоко оценивают свой вуз, считая, что он на уровне и даже лучше других вузов. Более высокие оценки все учителя дружно ставят своему родному факультету - факультетский патриотизм в той или иной мере присущ практически всем респондентам (см. табл. 16).

Число учителей, поставивших своему вузу и факультету наиболее высокие оценки за качество подготовки педагогических кадров (4 или 5 баллов) несколько ниже общих оценок вуза и факультета, то есть часть хороших оценок выставлялась вузу не за качество подготовки, а за что-то иное, что вызывает приятные воспоминания о студенческих годах, о своем вузе или гордость за него. Эта тенденция характерна для всех вузов, но на этом сходство в оценках вузов кончается. Наиболее высоко оценивают

Таблица 16

Учителя, высоко оценившие свой вуз, %

П а р а м е т р ы	Выборка	ГТПИ	ГТУ	АГПИ	ГТПИИЯ
-Вуз, который окончили, по сравнению с другими	60	58	74	51	78
-Факультет, который окончили	72	72	79	67	81
-Качество подготовки педкадров...					
... в вузе в целом	56	53	36	58	76
... на факультете	60	60	39	60	75

свой вуз выпускники ГТПИИЯ, причем их оценки намного выше остальных и по качеству подготовки педкадров в вузе и на факультете, и по качеству преподавания отдельных предметов (см. табл. 16 и 17). Очевидно это связано как со спецификой методики преподавания лингвистических дисциплин в этом вузе, так и с тем, что вузов такого профиля в стране сравнительно немного, абитуриенты стремятся поступать со всей страны, требования к поступающему достаточно высоки а поэтому и уровень их подготовки достаточно высок.

Университет, достаточно интенсивно осуществляющий подготовку педкадров, слабо ориентирует своих студентов на эту профессию: высоко оценивая уровень преподавания специальности, фундаментальных и смежных дисциплин, его выпускники очень низко оценивают качество подготовки педагогических кадров (табл. 16 и 17). Понятно, что основной целью университета является подготовка кадров для науки и именно на это ориентируется структура его учебных планов и программ. Но, к сожалению, это преимущество не окупает недостатков в подготовке по специальным педагогическим дисциплинам: педагогике, психологии, методике преподавания, возрастной физиологии. Выпускники университета, начав работать в школе, ощутили катастрофическую нехватку

Таблица 17

Высокие оценки качества преподавания
основных дисциплин, %

ДИСЦИПЛИНЫ	Выборка	ГПИ	ГТУ	АПИ	ГПИИЯ
специальность	82	81	80	79	82
смежные дисциплины	52	47	61	50	72
фундаментальные науки	53	52	67	49	60
методика преподавания	45	49	26	39	59
педагогика	40	36	20	44	62
иностраный язык	51	43	54	47	71
общественные науки	55	49	61	60	64
психология	40	41	23	40	54
возрастная физиология	34	37	7	29	51

ку знаний по этим дисциплинам, о чем говорят 2/3 учителей - выпускников университета. Кроме этого у студентов университета мало недостаточно было практики в школе - каждый четвертый выпускник ГТУ взял на себя труд дополнительно написать замечание по этому поводу в анкете.

Понятно, что ГТУ не обеспечивает своего выпускника необходимым для педагогической деятельности знаниями и поэтому большинство из них считают, что вуз оказал на их профессиональное педагогическое становление лишь второстепенное влияние (61%), а каждый седьмой заявил, что университет не оказал на это никакого влияния вообще (табл. 18).

Качество подготовки кадров в педагогических институтах Нижнего Новгорода и Арзамаса оценивается учителями примерно одинаково, довольно близки также и оценки качества преподавания отдельных дисциплин (см. табл. 16 и 17). Присущая им особенность, что и качественный состав абитуриентов в обоих институтах близок - ведь в вузе областного центра в большем количестве

Таблица 18

Оценка учителями своего вуза как фактора,
формирующего учителя, %

О ц е н к а	Выборка	ГГПИ	ГГУ	АГПИ	ГГПИИЯ
Вуз:					
главный фактор	37	39	14	35	50
второстеп. фактор	48	47	61	45	39
Не оказал никакого влияния	6	4	14	8	3

учатся по направлениям выпускники сельских школ - можно говорить о том, что выпускники ГГПИ и АГПИ имеют примерно один и тот же уровень квалификации.

Несмотря на то, что оба педагогических института справляются со своей задачей примерно одинаково, общая оценка, данная учителями своему вузу и факультету, различается, причем разница не в пользу АГПИ. Видимо та часть студенческой жизни, которая идет вне учебного процесса, в ГГПИ интереснее, приносит удовлетворение студентам и, как мы видим, оставляет о себе добрые воспоминания. На оценки же выпускников АГПИ, возможно, накладывает свой отпечаток то, что среди них больше обучавшихся на заочном отделении (31% против 21% в ГГПИ), а заочников с вузом связывает только процесс получения диплома, а в повседневную жизнь вуза они не включены и судить о ней им, конечно, затруднительно.

5.2. Учитель о себе.

Сегодня в школе работает значительное число учителей, которым не нравится их профессия, что подтвердило и данное исследование: каждый пятый учитель выбрал бы себе другую профессию, если бы была такая возможность и еще 16% не захотели дать определенный ответ на этот вопрос. Наиболее негативно относят-

ся к профессии учителя выпускники университета: среди них лишь 4% обязательно бы повторили выбор профессии, а 27% вероятно повторили бы (см. табл. 19). Остальные на вопрос о возможности своего повторного профессионального выбора либо дали неопределенный ответ (16%), либо ответили отрицательно (53%).

Мы уже говорили о том, почему именно у выпускников университета работа вызывает наименьшее удовлетворение. Добавим лишь, что возможность реализовать свои профессиональные притязания у студентов университета целиком связаны с распределением. А если учесть, что право выбора при распределении предос-

Таблица 19

Распределение ответов на вопросы
о возможности повторного выбора профессии учителя
и удовлетворенности работой, %

Варианты ответа	Выборка	ГТШ	ГГУ	АГШ	ГТШИЯ
Выбор профессии:					
обязательно					
повторил бы	24	27	4	18	24
вероятно бы					
повторил	38	35	27	42	45
скорее нет, чем да	16	17	34	13	14
ни в коем случае не					
повторил бы	5	5	19	7	4
затрудн. ответить	16	15	16	21	13
Удовлетворенность					
работой:					
полностью удовлетв.	11	10	10	13	8
скорее да, чем нет	36	40	24	34	40
затрудняюсь сказать					
определенно	37	33	40	42	38
скорее нет, чем да	14	14	22	11	11
совершенно не					
удовлетворяет	2	2	4	1	3

тавляется в первую очередь хорошо успевающим студентам, понятно, что в школу попадают далеко не самые лучшие выпускники. Выпускники же педагогических вузов, изначально нацеленные на эту профессию, относятся к ней заметно более положительно: обязательно или вероятно повторили бы свой выбор 60% выпускников АГПИ, 62% выпускников ГГПИ и 69% выпускников ГГПИИЯ. Выше у них и удовлетворенность работой (см. табл. 19).

Неудовлетворенность работой, разочарование в полученной профессии порождает еще одно чрезвычайно важное негативное явление: наиболее негативно оценивают своих учеников, их психологические качества и умственные способности в первую очередь профессионально разочарованные учителя, то есть чаще всего - выпускники ГГУ (табл. 20). В этом смысле от них наиболее выгод-

Таблица 20
Положительные оценки учеников, %

Качества учеников	выборка	ГГПИ	ГГУ	АГПИ	ГГПИИЯ
-интерес к приобретению знаний, желание учиться	19	22	10	14	24
-общественная, политическая активность	12	12	8	12	18
-стремление к повышению культурного уровня	11	9	6	11	20
-культура общения	7	6	3	9	13

но отличаются выпускники Института иностранных языков, наиболее снисходительно оценивающие тех же самых учеников.

Такое очень невысокое мнение учителей о своих питомцах в значительно большей степени характеризует не слишком удовлетворительное состояние профессиональной подготовки педагогов, откровенно признавших свою неспособность работать с тем ученическим контингентом, который есть. Понятно, что учителю проще

было бы работать с воспитанными, послушными и любознательными детьми, но где их брать? Этот вопрос тем более актуален, что педагоги не считают своим профессиональным долгом создавать, воспитывать таких детей. Правда, невысокие учительские оценки учеников в принципе совпадают с невысокими самооценками учителей и тем самым отражают их претензии не столько к контингенту своих воспитанников, сколько к обществу в целом.

5.3. Закрепляемость учителей.

Среди проблем подготовки педагогических кадров одной из самых острых является проблема их закрепляемости на местах распределения. При значительном ежегодном выпуске молодых учителей, по меньшей мере четверть из них не работает в сфере народного образования и поэтому педагогические вузы фактически работают вхолостую, будучи не в силах удовлетворить потребность отрасли в кадрах.

Не ставя перед собой задачу исследования проблемы текучести учительских кадров, мы тем не менее смогли рассмотреть некоторые особенности этого процесса.

Прежде всего, закрепляемость выпускников различных вузов различна и связана со степенью их удовлетворенности выбранной профессией. Мы уже отмечали, что в среднем 2/3 из них, выбирая профессию, вновь повторили бы свой выбор. Ровно столько же при условии нового трудоустройства пошли бы снова работать в школу. Остальные учителя, то есть не менее одной трети от общего состава, обладают потенциальной текучестью, то есть готовы при благоприятных условиях покинуть школу и перейти на другое место работы. Повышенную склонность уйти с педагогической работы проявляют выпускники университета, а наиболее устойчивыми в этом плане оказались выпускники Арзамасского пединститута (см. табл. 21).

Реализуясь на практике, потенциальная текучесть превращается в текучесть реальную - люди действительно уходят из школы. Анализ состава учителей по возрасту и педагогическому стажу позволяет увидеть, насколько выше текучесть среди учителей

Таблица 21

Распределение ответов на вопрос
о возможности смены места работы, %

Выбор нового места	Выборка	ГТПИ	ГТУ	АТПИ	ГТПИИЯ
Обратно именно в эту школу	51	51	41	55	48
В школу, но в другую	15	15	17	13	16
Безразлично куда: можно в школу, можно и в другое место	21	20	29	20	23
Только не в школу	10	10	11	8	9

- выпускников разных вузов (см. табл. 22). Учителя - выпускники ГТУ, например, значительно моложе своих коллег: среди них людей в возрасте до 35 лет - 71%, в то время, как в среднем по

Таблица 22

Социально-демографические характеристики учителей, %

Характеристики	Выборка	ГТПИ	ГТУ	АТПИ	ГТПИИЯ
ВОЗРАСТ:					
25 лет и менее	14	16	24	13	9
от 26 до 35 лет	41	41	47	39	39
от 36 до 45 лет	28	27	20	33	34
от 46 до 50 лет	7	7	6	6	9
51 год и больше	8	9	3	7	8
ОБЩИЙ ПЕДСТАЖ:					
2 года и меньше	10	10	20	7	8
3-5 лет	14	15	26	11	12
6-10 лет	22	23	27	20	17
11-15 лет	19	18	7	21	27
16 лет и более	35	34	20	39	36

выборке таких 55%; среди них больше педагогов с небольшим стажем (46% имеют стаж до 5 лет, в среднем по выборке учителей с таким стажем 24%). Это говорит о том, что выпускники университета не задерживаются долго в школах - многие из них, отработав положенный срок, покидают низу просвещения. Выпускники педагогических институтов отличаются более высокой стабильностью, особенно это характерно, как уже отмечалось, для Аргамасского пединститута и института иностранных языков (см. табл. 22).

Заключение и некоторые выводы

Попытка социологической аттестации педагогических вузов показала, что хотя использованные методы и нуждаются в совершенствовании и доработке, но уже сейчас они дают возможность получить довольно интересные результаты, имеющие научную и практическую ценность, представляя интерес как для работников системы управления народным образованием и руководителей педагогических вузов, так и для практических работников системы образования.

Анализ отношения школьных преподавателей к программам вузовской подготовки педагога, его переподготовки и повышения квалификации показал, что существующая программа далека от совершенства и хотя педагоги не знают никаких других программ, они достаточно согласованно чувствуют необходимые направления развития и совершенствования системы подготовки и переподготовки педкадров. Прежде всего, учителя недовольны своей методической подготовкой, причем не столько содержанием, объемом, качеством этой подготовки, сколько ее формой. Действительно, вместо того, чтобы убеждать учителей в необходимости новых подходов к методике преподавания, очевидно было бы лучше продемонстрировать их в студенческой или учительской аудитории, показав на практике все достоинства и возможности этих методов. Большие претензии учителя предъявляют также к качеству и объему преподавания дисциплин педагогико-психологического цикла, который, в русле последних новаций понятийного аппарата, точ-

нее было бы назвать антропологическим циклом. Обостренное внимание учителей к дисциплинам этого цикла отражает начавшийся процесс переориентации современной школы с формализованного, технологизированного процесса "передачи знаний, умений, навыков", имеющих практическую народохозяйственную ценность, на образовательный процесс, в центре которого - человек, личность.

Гуманизация образования очевидно должна подразумевать и гуманное отношение к педагогу, профессия которого требует огромного напряжения моральных и физических сил. Положение учителя еще более усугубляется дополнительной нагрузкой, связанной с его особой ответственностью за судьбы перестроечных преобразований в школе и в обществе. И учителя прямо указывают на остроту своих проблем, говоря о дефиците знаний и подготовки в области аутостренинга и саморегуляции. Очевидно работа в области комплексной психосоматической подготовки преподавателя является одним из весьма актуальных направлений совершенствования программ подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Предисловие.....	3
§ 1. Мнение учителей о необходимости и достаточности их вузовской подготовки.....	5
§ 2. Учителя об эффективности различных форм повышения квалификации.....	11
§ 3. Возрастные особенности профессиональной психологии учителя.....	17
§ 4. Учителя о школе и о себе: оценка факторов жизненной среды.....	23
§ 5. Социологическая аттестация вузов.....	29
Заключение и некоторые выводы.....	37
С о д е р ж а н и е.....	39

Дорожкина Зинаида Александровна,
Иудин Александр Анатольевич,
Стрелков Дмитрий Гаврилович.

ПЕДАГОГИ О СВОЕЙ ALMA MATER:
Опыт социологической аттестации вузов

Редактор А. А. Иудин

Технический редактор С. Ф. Борисова

Корректор Я. В. Ушакова

Подписано в печать 21. V. 1991. заказ N 238
Объем 2,45 уч. - изд. л. Тираж 800 экз. Цена 3 руб. 18 коп.

Отпечатано на ротапринтере ВНИИТСМ "Сириус"