

© В. С. СОБКИН, Д. В. АДАМЧУК

*Институт социологии образования РАО (Москва)
sobkin@mail.ru, adamchuck@gmail.com*

УДК 378

**К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА:
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
И ЧЛЕНСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВАХ***

**ABOUT THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF TEACHER: RAISING OF QUALIFICATION AND MEMBERSHIP
IN THE PROFESSIONAL COMMUNITIES**

Статья основана на материалах социологического опроса, проведенного Институтом социологии образования РАО в 2014 г. среди 3515 педагогов 8 регионов (Москва, Московская область, Санкт-Петербург, Белгородская область, Республика Карелия, Красноярский край, Новосибирская область, Ярославская область).

В статье рассматриваются вопросы профессионального развития педагогов. Представленный материал структурно разделен на четыре основные темы: самооценка учителем своей профессиональной компетентности; отношение к традиционным формам повышения квалификации; включенность в деятельность педагогических сообществ; структурный анализ мотивации к повышению квалификации в зависимости от социального самочувствия учителя.

The article is based on sociological research materials, provided by the Institute of Sociology of Education RAE in 2014 among 3515 teachers in 8 regions (Moscow, Moscow region, St. Petersburg, Belgorod region, Republic of Karelia, Krasnoyarsk region, Novosibirsk region, Yaroslavl region).

In the article the authors deal with the issues of teachers' professional development. The presented material is structured according to four main themes: self-assessment of a teacher's professional competence; the attitude to traditional forms of training; inclusion in the activities of the education community; structural analysis of the motivation professional training, depending on the social interaction of a teacher.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. *Повышение квалификации, профессиональное развитие, профессиональные педагогические сообщества, мотивация профессионального развития, социально-психологическое самочувствие, оценка профессиональной успешности, социологическое исследование.*

KEY WORDS. *Professional training, professional development, professional education community, motivation for professional development, social and psychological health, professional success, sociological research.*

* Статья подготовлена в рамках выполнения гранта РГНФ № 14-06-00394 «Жизненные ценности и профессиональные ориентации современного учителя».

Обсуждение проблем, касающихся профессионального развития педагога, — одна из центральных тем в дискуссиях по поводу модернизации образования. Причем в настоящее время она приобретает особую остроту в связи с введением новых образовательных стандартов, где делаются новые акценты относительно профессиональных компетенций учителя. Сегодня эффективность образовательного процесса зависит от профессионального мастерства педагога, пожалуй, как никогда прежде. Отметим лишь три момента, которые определяют своеобразие нового социокультурного контекста деятельности педагога.

Во-первых, обращают на себя внимание явные изменения, связанные с разнообразием учебно-методической литературы, дидактических средств и форм организации учебного процесса, которыми может пользоваться современный учитель. Способность ориентироваться в них, безусловно, является важной компетенцией педагога. Вместе с тем само по себе разнообразие не является основным фактором, определяющим новизну требований к профессиональной деятельности педагога. Дело в том, что новое поколение образовательных стандартов по своей идеологии (а следовательно, и по конкретным целям и задачам) сориентировано на концептуальные представления, разработанные в рамках теории *развивающего обучения*, т. е. предполагает организацию образовательного процесса, в котором учащийся выступает как субъект учебной деятельности. А это, в свою очередь, требует от учителя освоения особых профессиональных компетенций, которые не выступают как базовые в рамках традиционных программ подготовки педагога и повышения его квалификации.

Во-вторых, в связи с тенденцией к усилению социальной стратификации в обществе все более отчетливо предъявляются требования к образованию, его *дифференциации* в соответствии с социальным заказом, формируемым различными социальными группами. Причем часто сам заказ выражен в неявной форме. Усиление дифференциации связано и с требованиями к *индивидуализации* образовательного процесса в соответствии с особенностями учащихся. Иными словами, педагог должен уметь реализовывать общие целевые установки образования, учитывая своеобразие конкретной социокультурной ситуации. Подобное умение предполагает развитие совершенно особых профессиональных компетенций, обеспечивающих основную образовательную стратегию: сохранение единства в разнообразии.

В-третьих, в ходе реализации образовательного процесса важно учитывать своеобразие той *информационной среды*, которая определяет социокультурные особенности социализации современного учащегося на разных возрастных этапах. Материалы наших социологических исследований [4; 5; 14 и др.] показывают, что информация, получаемая подростком в рамках освоения учебных программ, имеет весьма низкий рейтинг по своей значимости (как «интересная» и «полезная») в структуре общего информационного пространства подростка по сравнению со СМИ и Интернетом. Это обстоятельство требует от учителя совершенно особых компетенций, которые позволяют сделать информацию, транслируемую в рамках образовательного процесса, действительно актуальной и лично значимой для учащегося. Решение оказывается возможным, лишь когда педагог выступает как своеобразный *посредник*, способный реализовать учебный процесс как культурный диалог, включая его содержание в общее информационное пространство учащихся.

С учетом обозначенных выше проблем вопросы, касающиеся повышения профессиональной квалификации, профессионального развития педагога, приобретают особую значимость. При этом важно иметь в виду, что наряду с традиционной формой повышения квалификации на базе учреждений, подведомственных региональным органам управления образованием (ИРО, ИПКРО и др.), учитель сегодня имеет также возможность повысить свою квалификацию и в других формах: участие в деятельности профессиональных педагогических сообществ, сетевых сообществах учителей, дистанционных онлайн-формах и проч. Именно поэтому в рамках настоящей статьи мы рассмотрим включенность учителя в деятельность по собственному профессиональному развитию относительно двух основных форм: как в традиционной форме переподготовки, так и в форме участия педагогов в деятельности профессиональных сообществ.

Основное внимание в статье мы уделим анализу особенностей мотивации, определяющей деятельность учителя по повышению своей профессиональной квалификации. При этом нас будет интересовать влияние на мотивацию целого ряда факторов, которые позволяют дифференцировать учительство как социально-профессиональную группу: профессиональный стаж; уровень профессиональной квалификации; тип образовательного учреждения, в котором работает учитель; характер используемой программы (типовая/экспериментальная/авторская). Наряду с этими традиционными факторами мы также попытаемся выявить особенности отношения педагога к повышению своей профессиональной квалификации в зависимости от оценки им перспектив своей профессиональной успешности и социального статуса в педагогическом коллективе школы. Это, в свою очередь, позволит нам затронуть вопрос о влиянии социально-психологического самочувствия на мотивацию повышения квалификации.

Статья основана на материалах социологического опроса, проведенного Институтом социологии образования РАО в 2014 г. среди 3515 педагогов 8 регионов (Москва, Московская область, Санкт-Петербург, Белгородская область, Республика Карелия, Красноярский край, Новосибирская область, Ярославская область).

Статья продолжает цикл публикаций, основанных на исследованиях Института социологии образования РАО, посвященных изучению учительства как социально-профессиональной группы [2; 3; 6-13; 15-17].

Излагаемый в статье материал структурно разделен на четыре основные темы: самооценка учителем своей профессиональной компетентности; отношение к традиционным формам повышения квалификации; включенность в деятельность педагогических сообществ; структурный анализ мотивации к повышению квалификации в зависимости от социального самочувствия учителя.

1. Самооценка профессиональной компетентности. В ходе опроса респондентам задавалось несколько шкальных вопросов, направленных на выявление их оценок, связанных с профессиональной компетентностью. Сами вопросы сориентированы относительно трех сюжетов. Первый связан с определением готовности педагога работать с разным *контингентом учащихся*. Второй ориентирован на оценку сложности реализации педагогом достижения различных *результатов обучения*, предусмотренных образовательным стандартом. И наконец, третий касается сложности реализации *воспитательных задач*, сформулированных в новых образовательных стандартах.

Как мы отметили выше, одним из важных показателей уровня профессиональной квалификации учителей является их готовность работать с различными категориями учащихся. В этой связи респондентам предлагался шкальный вопрос, где их просили оценить по семибалльной шкале («1» — совершенно не готов; «7» — полностью готов) степень своей готовности к работе: с «одаренными детьми»; с «детьми из неблагополучных семей»; с «детьми с ограниченными возможностями»; с «детьми с особыми проблемами в поведении»; с «детьми, для которых русский язык не является родным».

Результаты опроса показывают, что наиболее позитивно педагоги оценивают свою готовность к работе с «одаренными детьми» (5,0 балла). Заметим, что данный ответ фиксирует не только *компетентность*, но и *желание* педагога работать с данной группой учащихся. Как мы видим, способный, одаренный ребенок наиболее желателен для педагога.

В этой связи обращает на себя внимание тот факт, что *наименее готовы* учителя работать с теми детьми, для «которых русский язык не является родным» (3,6 балла). С учетом современных миграционных тенденций на это следует обратить особое внимание, поскольку в отдельных регионах РФ доля детей-мигрантов с плохим знанием русского языка оказывается весьма значительной. Полученный материал дает основание сделать вывод о том, что в системе повышения квалификации формирование у учителя профессиональных компетенций по работе с детьми-мигрантами выступает как специальная задача.

Невысоко оценивается педагогами и готовность к работе с «детьми с ограниченными возможностями» (4,0 балла). Это задает особое проблемное поле для системы повышения квалификации в связи с разворачиванием в образовании программ по инклюзивному обучению. Реализовать подобные программы без специальной подготовки учителя практически невозможно. По сути дела, полученный результат косвенно свидетельствует не только о *неготовности*, но и о *нежелании* педагогов работать с данной категорией детей.

Современная социально-экономическая ситуация в школе такова, что значительное число детей воспитывается в «неблагополучных» (по различным основаниям) семьях. И здесь учителя, понимая эти социальные реалии, достаточно высоко оценивают свою готовность по работе с учащимися из неблагополучных семей (4,6 балла), тем самым проявляя свою социальную ответственность. В то же время готовность к работе с детьми «зоны риска», «детьми с особыми проблемами в поведении» оценивается существенно ниже (4,2 балла).

Характерно, что уровень готовности к работе с детьми, обладающими теми или иными особенностями, оказывается приблизительно одинаковым среди педагогов с различным уровнем профессиональной квалификации (базовой, первой и высшей квалификационной категории). Вместе с тем полученные материалы позволяют зафиксировать четкую зависимость готовности к работе с «одаренными детьми» от профессиональной квалификации педагога: среди учителей с базовой квалификационной категорией средняя оценка готовности составляет 4,8 балла, первой — 5,0 балла, а высшей квалификационной категории — 5,2 балла. Заметим, что подобный результат косвенно свидетельствует о том, что профессиональная карьера педагога (аттестация на высшую кате-

торию) сегодня связана с его профессиональными умениями по работе с одаренными детьми. Работа же с детьми-мигрантами, детьми из неблагополучных семей, детьми с ограниченными возможностями и детьми с особыми проблемами в поведении практически никак не учитывается в существующей системе профессиональной аттестации учителей. Во всяком случае, в проведенном нами массовом опросе учителей эта тенденция не проявилась. Подобный результат позволяет сделать вывод о том, что социальные вызовы, связанные с неблагополучием современного детства практически не учитываются сложившейся системой профессиональной аттестации учителя.

Еще одним важным фактором, дифференцирующим ответы респондентов на этот вопрос, является работа педагога в том или ином типе образовательного учреждения (общеобразовательная школа, школа с углубленным изучением отдельных предметов, лицей/гимназия). Различие ответов относительно готовности учителей из разных типов школ работать с теми или иными группами учащихся приведены на рис. 1.

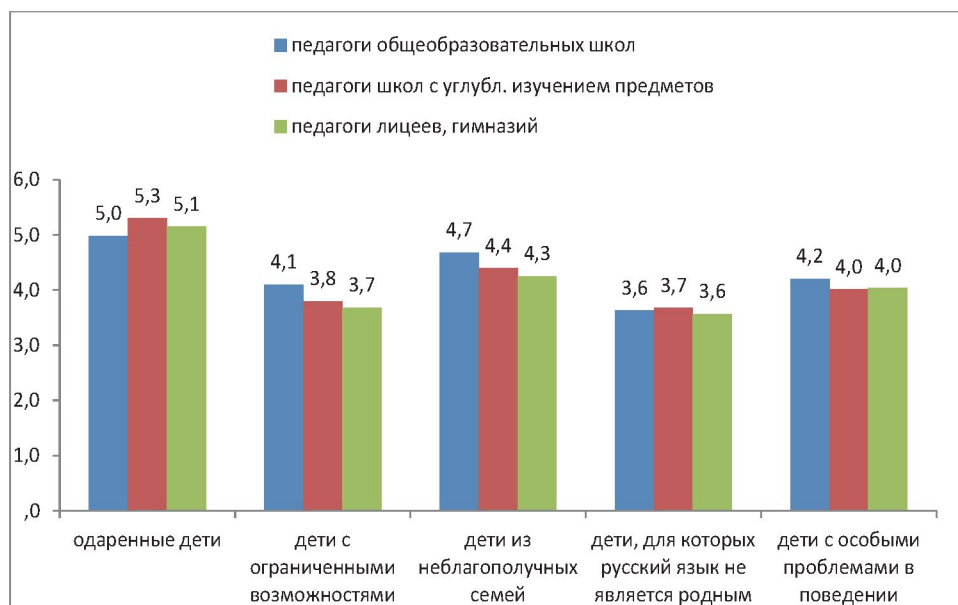


Рис. 1. Уровень готовности педагогов к работе с детьми различных категорий в зависимости от типа образовательного учреждения (средний балл)

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о том, что педагоги общеобразовательных школ, в отличие от их коллег из школ с повышенным статусом, значительно выше оценивают свою готовность к работе с «детьми из неблагополучных семей», «детьми с проблемами в поведении», «детьми с ограниченными возможностями». На первый взгляд, это может быть объяснено социальными различиями в контингентах учащихся обычных общеобразовательных школ и школ с повышенным статусом. Однако правомерна и другая интерпретация. Здесь, на наш взгляд, хотя и косвенно, но все же проявляется тенденция усиления социального неравенства в образовании: педагоги из школ

с повышенным статусом (школы с углубленным изучением предметов, лицеи и гимназии) фиксируют не столько свою «неготовность», сколько нежелание работать с детьми определенных категорий. В этой связи подчеркнем, что активное декларирование ценностей инклюзивного обучения и принципов, направленных на реализацию равных образовательных возможностей для обучения детей из групп с отклонениями от нормы («дети с ограниченными возможностями», «дети из неблагополучных семей», «дети с особыми проблемами в поведении») в школах с повышенным статусом, оказывается по существу далеким от реальной готовности учителей этих школ к работе с «проблемными детьми».

Другим аспектом, характеризующим профессиональную компетентность педагога, является его способность реализовывать свою педагогическую деятельность в соответствии с требованиями современного образовательного стандарта. С этой целью в ходе опроса мы предлагали учителям оценить по семибалльной шкале сложность достижения результатов обучения учащихся, предусмотренных образовательным стандартом («1» — нет трудностей; «7» — высокая степень трудности). Полученные в ходе опроса результаты показывают, что наибольшую трудность у учителей вызывают следующие задачи: «формирование мотивации к обучению и познавательной деятельности» (3,5 балла); «умение самостоятельно планировать пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы выбирать пути решения учебных и познавательных задач» (3,2 балла); «умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить для себя новые задачи в учебе, развивать мотивы своей познавательной деятельности» (3,1 балла); «умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности, корректировать свои действия в соответствии с меняющейся ситуацией» (3,1 балла). Нетрудно заметить, что все эти результаты касаются особенностей формирования ученика как субъекта учебной деятельности. Это позволяет сделать вывод о том, что основной целевой ориентир, отчетливо сформулированный в теории развивающего обучения [1] — «научить ребенка учиться», определяет реальное проблемное поле для организации учебного процесса современным учителем. Именно реализация этой теории на практике и задает зону основных проблем в профессиональной компетентности учителя.

Характерно, что отмеченный выше комплекс задач, оказывается одинаково сложным для учителей разной квалификации (базовая квалификационная категория, первая, высшая). Отсюда можно сделать один из основных выводов: существующая сегодня система аттестации педагога реализуется в отрыве от основных теоретических положений и конкретных требований, на которых базируется современный стандарт школьного образования.

Помимо обучающих задач, в современном стандарте сформулирован и ряд требований, касающихся результатов воспитания. Относительно этих задач мы также просили учителей оценить сложность их достижения по соответствующей семибалльной шкале («1» — нет трудностей; «7» — высокая степень трудности). К числу наиболее сложных учителя отнесли такие задачи, как: «формирование ценностного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки, учитывающего социально, культурно, языковое и

духовное многообразие духовного мира» (3,5 балла); «развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, ответственного отношения к собственным поступкам» (3,4 балла); «воспитание гражданской идентичности» (3,3 балла); «развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия России и народов мира, творческой деятельности» (3,3 балла).

В целом полученные материалы показывают, что наиболее сложными для современного учителя являются задачи, связанные с развитием мировоззрения учащихся в сферах науки, искусства и человеческих отношений.

Подчеркнем, что решение этих задач требует от учителя не только соответствующих знаний и культурологической подготовки, но и сформированной личностной позиции, которая определяет ценностные ориентиры в содержании образования.

Таким образом, материалы проведенного социологического опроса показывают, что при оценке своей компетентности учителя, в качестве наиболее сложных для себя задач, отмечают: умение работать с детьми «зоны риска», владение способами организации образовательного процесса по развитию ученика как субъекта учебной деятельности; способность реализовывать воспитательные задачи, связанные с развитием мировоззрения школьников.

2. Отношение к повышению квалификации. Здесь мы рассмотрим ответы учителей на вопросы, касающиеся их общей включенности в систему повышения квалификации, предпочтение различных форм ее прохождения, а также ту основную тематику, которая осваивается ими в рамках учебных курсов. Основное же внимание мы уделим анализу мотивов прохождения курсов повышения квалификации в зависимости от таких параметров, как квалификация педагога и тип образовательного учреждения, в котором он работает.

Материалы исследования показывают, что 35,8% опрошенных учителей проходили курсы повышения квалификации в текущем (2013/2014) учебном году; «в прошлом году» — 34,6%; «два года назад» — 14,5%; «три года назад и более» — 11,4%; «никогда» — 3,7%. Таким образом, подавляющее большинство участвующих в опросе респондентов (84,9%) имеют опыт обучения на курсах повышения квалификации в последние два года. Это позволяет сделать вывод о том, что их мнение отражает современное состояние дел в этой сфере.

Следует подчеркнуть, что в основном повышение квалификации осуществляется «на базе институтов, подведомственных органам управления образованием (институт повышения квалификации, институт развития образования и проч.)». На это указывают 88,6% респондентов. На другие возможности повышения квалификации («по независимой программе переподготовки на базе вуза, другого ОУ, творческой педагогической мастерской и т. п.») указали лишь немногие — всего 5,3% опрошенных.

Что касается ответов относительно формы прохождения курсов повышения квалификации, то здесь 87,5% педагогов назвали «очную форму»; 7,8% отметили «дистанционную online» форму повышения своей квалификации. И наконец, «заочно» прошли курсы повышения квалификации 4,7% педагогов.

Таким образом, материалы опроса показывают, что преимущественно повышение квалификации педагогов происходит в традиционной форме курсов повышения квалификации на базе региональных институтов развития образования, институтов повышения квалификации работников образования.

Необходимо отметить, что эффективность подобных курсов повышения квалификации сложно оценить однозначно, поскольку здесь важное значение имеют как региональные особенности институтов, на базе которых проводится повышение квалификации педагогов, так и требования руководителей образовательных учреждений к содержанию и результатам повышения квалификации. Центральное значение в этом случае имеют запросы самих учителей. В этой связи особый интерес представляют данные о дистанционной онлайн-форме повышения квалификации, так как именно она дает педагогу возможность самостоятельно выбрать направление профессионального самосовершенствования в отрыве от тематики программ повышения квалификации, действующих в настоящий момент в его муниципалитете/регионе. Напомним, что среди учителей их доля относительно невысока и составляет 7,8%.

На вопрос о финансировании прохождения курсов повышения квалификации каждый второй из опрошенных педагогов (55,5%) ответил, что они были «бесплатными». При этом треть (35,5%) указали, что курсы были «платными»: либо их оплачивало образовательное учреждение (30,0%), либо их оплачивал лично сам педагог (5,5%). В целом приведенные данные показывают, что в финансовом отношении существующая система повышения квалификации вполне доступна для педагогов. Вместе с тем доля тех, кто готов делать собственные финансовые вложения в свою профессиональную подготовку, крайне мала (5,5%).

Отвечая на вопрос о тематической направленности курсов, большинство педагогов (74,5%) отметили, что они были связаны с «преподаванием предмета в условиях нового образовательного стандарта». На то, что курсы касались «усовершенствования программ и методик преподавания предмета», указали 22,6%; на связь курсов с «использованием компьютерных технологий в преподавании» — 18,5%. Остальные варианты ответов упоминались педагогами существенно реже: «административно-организационные вопросы педагогической деятельности» — 7,6%; «внедрение проектно-исследовательской деятельности в преподавание» — 7,2%; «дистанционное обучение в рамках программы» — 3,6%.

В целом полученные данные показывают, что доминирующим направлением повышения квалификации является переподготовка учителя в связи с введением нового образовательного стандарта.

Особый интерес представляет вопрос о том, каковы мотивы, побуждающие педагогов к прохождению программ переподготовки и повышения квалификации. С этой целью респондентам задавался специальный вопрос, отвечая на который 54,5% педагогов сообщили, что основным мотивом было «стремление к профессиональному развитию». Чуть меньше (49,1%) отметили в качестве мотива «необходимость прохождения аттестации». На «требование администрации школы» в качестве определяющего фактора для прохождения переподготовки указал каждый четвертый респондент (25,6%). Каждый десятый

педагог (9,9%) зафиксировал мотивацию, связанную со «стремлением к карьерному росту».

Более детальный анализ полученных материалов показывает, что ответы педагогов о мотивации прохождения курсов повышения квалификации существенно отличаются в зависимости от уровня их квалификации (рис. 2).

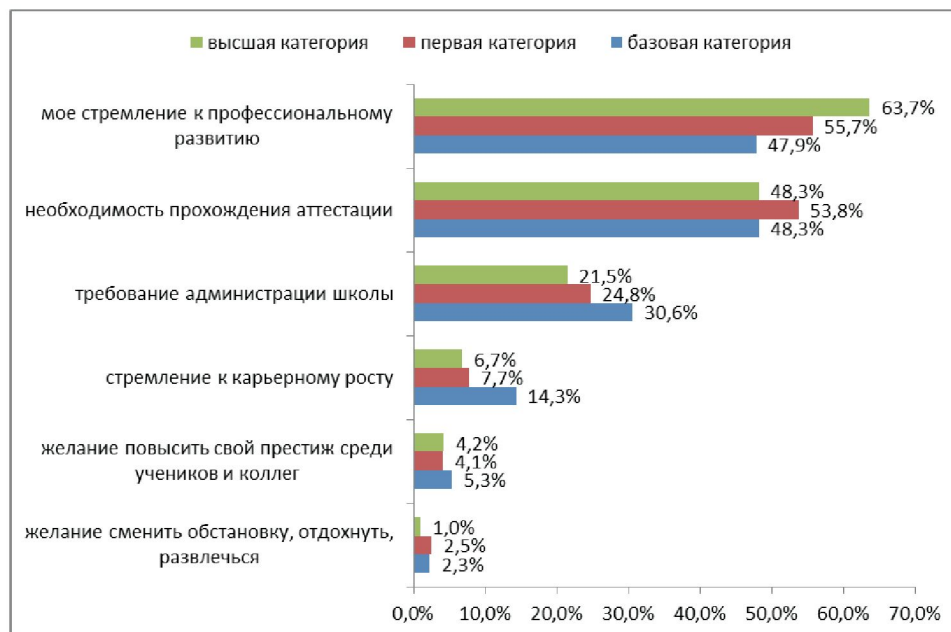


Рис. 2. Мотивация прохождения курсов повышения квалификации у педагогов различных квалификационных категорий (%)

Представленные данные свидетельствуют о том, что педагоги с «базовой квалификационной категорией» значительно чаще своих более квалифицированных коллег (соответственно, первой и высшей квалификационных категорий) указывают на внешние мотивы, не связанные непосредственно с профессиональным развитием: «требования администрации школы», «стремление к карьерному росту». Педагоги же с высшей квалификационной категорией, напротив, чаще указывают на внутреннюю мотивацию — «стремление к профессиональному развитию». Внешние же мотивы для них уже не оказываются столь значимыми. Таким образом, повышение квалификации в связи с необходимостью прохождения перееаттестации оказывается значимым фактором лишь на начальных этапах профессионализации и карьерного роста. По достижению же педагогом определенного профессионального статуса (к примеру, высшая квалификационная категория) внешняя мотивация повышения квалификации теряет свою актуальность, а на передний план выступают мотивы, связанные с собственно профессиональным развитием.

Особым образом проявляется и влияние на мотивацию повышения квалификации такого фактора, как тот тип образовательного учреждения, где работает педагог (см. рис. 3).

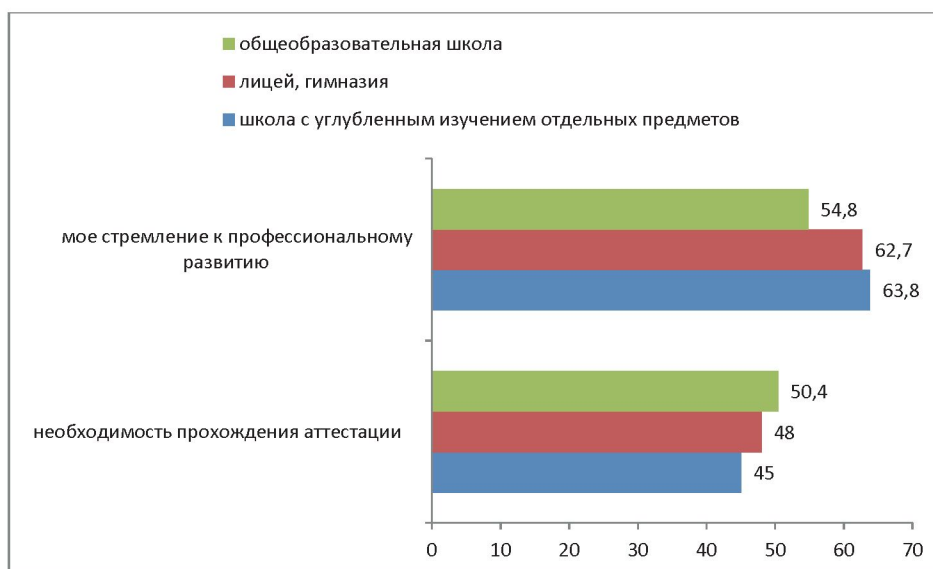


Рис. 3. Влияние типа образовательного учреждения на мотивацию педагогов к прохождению курсов повышения квалификации (%)

Представленные данные со всей очевидностью свидетельствуют о том, что педагоги образовательных учреждений с повышенным статусом сориентированы на профессиональное развитие, а их коллеги из общеобразовательных школ на внешние требования — «необходимость прохождения аттестации».

В целом приведенные данные показывают, что высокий профессиональный статус как самого педагога, так и учреждения, в котором он работает, позитивно влияет на актуализацию внутренней мотивации к повышению учителем своей профессиональной квалификации.

3. Участие в деятельности педагогических сообществ и отношение к аттестации. Выше, предваряя основное содержание данной статьи, мы отметили, что наряду с традиционной формой повышения квалификации (на базе учреждений, подведомственных региональным органам управления образованием) сегодняшний учитель имеет также возможность повысить свою квалификацию и в других формах: участие в деятельности профессиональных педагогических сообществ, сетевых сообществах учителей, дистанционных онлайн-формах и проч.

В этой связи в ходе опроса респондентам было предложено ответить на вопрос о том, являются ли они членами каких-либо профессиональных сообществ, оказывающих им методическую поддержку и обеспечивающих их профессиональное развитие. Ответы на него показывают, что около половины педагогов не состоят ни в каких педагогических сообществах и объединениях (40,8%). Наиболее распространенной формой такого сообщества является педагогический коллектив школы, где работает учитель: 45,4% респондентов указали в качестве ответа, что они являются «членами сообщества учителей в нашей школе». Каждый пятый из опрошенных (19,0%) отмечает, что является членом «межшколь-

ного педагогического сообщества». Следует подчеркнуть, что профессиональные интернет-сообщества педагогов отмечаются респондентами заметно реже: «интернет-сообщества педагогов города (района, региона)» — 8,2%; «общероссийские сетевые педагогические интернет-сообщества» — 7,9%.

Следует отметить, что при ответе педагогов на этот вопрос прослеживается влияние типа населенного пункта, в котором расположено их образовательное учреждение. Так, если среди учителей школ, расположенных в региональных центрах, «не состоят ни в каких профессиональных сообществах» 47,0%, то педагоги малых городов и сельских поселений в поиске сфер профессионального общения оказываются более активными (среди них не состоят в профессиональных сообществах 38,0% и 36,0%, соответственно).

На ответы педагогов оказывает явное влияние и педагогический стаж: чем больше профессиональный стаж учителей, тем выше и доля тех, кто вовлечен в деятельность различных профессиональных сообществ (рис. 4).

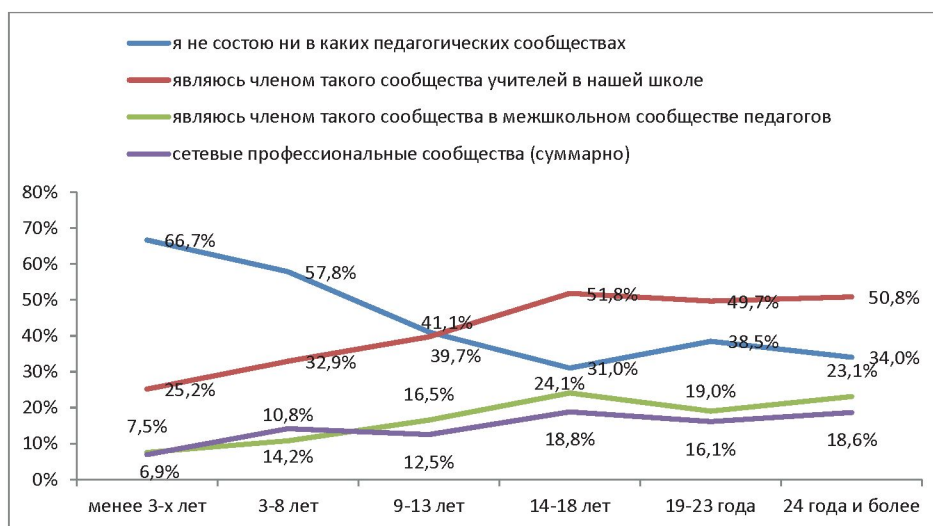


Рис. 4. Вовлеченность в деятельность различных педагогических сообществ учителей с разным профессиональным стажем (%)

На рис. 4 отчетливо видно, что на начальных этапах профессиональной деятельности проявляется последовательное увеличение доли учителей, вовлеченных в деятельность разных профессиональных сообществ. Причем пик этой тенденции приходится на когорту учителей со стажем 14-18 лет. Это позволяет сделать вывод о том, что именно в этот период становления профессиональной деятельности актуализируется потребность учителя в расширении сферы своего профессионального общения и взаимодействия.

Помимо общей динамики, характеризующей включенность учителя в деятельность педагогических сообществ, особый интерес представляют и ответы педагогов на специально поставленный вопрос о мотивах участия в деятельности этих сообществ. Результаты ответов показывают, что здесь явно доминирует мотив, связанный с «возможностью профессионального общения» (74,4%). На второй по значимости позиции оказывается мотивация, касающаяся повы-

шения квалификации — «возможность получения информации о современных методиках преподавания» (56,8%). Третью и четвертую позиции занимают, соответственно, мотивы, связанные с «возможностью передать опыт своей работы коллегам» (45,2%) и «возможностью получения ресурсов, заданий, презентаций, дидактических материалов и т. п. для проведения уроков» (39,2%). За ними следуют менее значимые мотивы, касающиеся преимущественно получения актуальной информации о профессиональной сфере деятельности педагога: «возможность поделиться мнением и узнать мнение коллег об образовательной политике и изменениях в системе образования» (32,3%); «возможность узнать о программах переподготовки, курсах повышения квалификации и других мероприятиях» (17,9%); «возможность получить совет коллег по вопросам защиты своих интересов и прав» (13,5%); «желание наладить профессиональные связи и получить возможность карьерного роста» (10,2%).

В целом приведенные выше данные о мотивах, определяющих участие учителя в деятельности педагогических сообществ, показывают, что по своему содержанию мотивация учителя в существенной степени связана с профессиональным развитием. В этом отношении педагогические сообщества можно рассматривать как особый канал повышения квалификации современного учителя.

4. Структурный анализ мотивации, обуславливающей профессиональное развитие. В предыдущих разделах статьи мы анализировали особенности профессионального развития педагога в основном в зависимости от влияния следующих трех социальных факторов: уровня профессиональной квалификации, стажа педагогической деятельности, типа образовательного учреждения. Между тем на отношение учителя к повышению своей профессиональной квалификации, безусловно, оказывают влияние и социально-психологические характеристики. Отметим лишь две наиболее важные, на наш взгляд.

Первая связана с оценкой педагогом *успешности своих профессиональных перспектив*: «я уверен в успешности своей профессиональной деятельности», «у меня есть сомнения относительно успешности моей профессиональной деятельности», «я почти уверен, что моя профессиональная деятельность будет складываться неудачно». Можно предположить, что уверенность в успешности своей профессиональной деятельности в большей степени обуславливает актуализацию мотивов, которые связаны с профессиональным саморазвитием. Вторая характеристика касается *самооценки учителем своего социального статуса в структуре педагогического коллектива* школы: «лидер с высоким уровнем влияния на коллег», «член коллектива со средней популярностью», «ведомый член коллектива, ориентирующийся на лидеров», «в педагогическом коллективе чувствующий себя одиноко», «член коллектива с оппозиционной точкой зрения по большинству вопросов». Можно предположить, что взаимоотношения, сложившиеся внутри педагогического коллектива школы, могут побуждать педагога к выстраиванию среды профессионального общения вне стен образовательного учреждения. В связи с высказанными предположениями о влиянии отмеченных социально-психологических характеристик (оценка профессиональной успешности и самооценка социального статуса в школьном коллективе) на установки педагогов в области профессионального развития имеет смысл проанализировать их более детально.

С этой целью мы провели специальный факторный анализ мотивов, побуждающих учителей как к участию в профессиональных сообществах, так и к

обучению на курсах повышения квалификации. Для этого была сформирована исходная матрица данных (размерностью 8×14), в которой строки фиксировали определенную подвыборку респондентов в соответствии с двумя отмеченными выше параметрами, характеризующими позиции педагогов в отношении своей профессиональной деятельности (успешность/неуспешность; высокий/низкий статус в школьном коллективе). Столбцы же матрицы фиксировали мотивы участия педагогов в деятельности профессиональных педагогических сообществ и мотивы, обуславливающие обучение на курсах повышения квалификации. Ячейка матрицы (пересечение строки и столбца) фиксировала процент педагогов в соответствующей подвыборке респондентов, указавших конкретный мотив, определяющий их ориентацию на профессиональное развитие. Например, «процент среди учителей, уверенных в успешности своей профессиональной деятельности, указавших, что основным мотивом повышения квалификации для них является необходимость прохождения аттестации» и т. д. Сформированная таким образом матрица исходных данных была подвергнута процедуре факторного анализа методом выделения главных компонент с последующим варимакс-вращением факторных осей.

В результате было выделено 4 фактора, описывающих 91,2% общей суммарной дисперсии.

Фактор F1 (39,3% общей суммарной дисперсии) «Ориентация на профессиональное развитие — ориентация на соответствие квалификационным требованиям» имеет следующую структуру:

«Возможность профессионального общения» (мотив участия в профессиональных сообществах)	0,96
«Мое стремление к профессиональному развитию» (мотив прохождения курсов ПК)	0,92
«Возможность получения информации о современных методиках преподавания» (мотив участия в профессиональных сообществах)	0,82
«Стремление к карьерному росту» (мотив прохождения курсов ПК)	-0,90
«Желание сменить обстановку, отдохнуть, развлечься» (мотив прохождения курсов ПК)	-0,90
«Требование администрации школы» (мотив прохождения курсов ПК)	-0,80

Положительный полюс фактора F1 характеризуется комплексом мотивов, который определяет установку учителя на присвоение лучших педагогических практик, апробированных в деятельности его коллег. В целом этот полюс фиксирует ориентацию педагога на *профессиональное развитие*. Отрицательный же полюс фактора в большей степени связан с внешней мотивацией и формальными требованиями, а также характеризуется и релаксационным мотивом («желание сменить обстановку, развлечься»). Таким образом, отрицательный полюс определяет ориентацию на соответствие *квалификационным требованиям*. В обобщенном виде фактор F1 можно определить через оппозицию: «ориентация на профессиональное развитие — ориентация на соответствие квалификационным требованиям». Интерпретируя данный фактор, следует обратить внимание на одно важное, с нашей точки зрения, обстоятельство. Так, мы видим, что положительный полюс определяют мотивы в основном связанные

с участием педагога в деятельности профессиональных сообществ, а отрицательный — мотивы, определяющие прохождение курсов повышения профессиональной квалификации. Поэтому задаваемую данным фактором оппозицию можно рассматривать и как две принципиально разнонаправленные мотивационные установки (саморазвитие — соответствие требованиям), которые определяют участие педагога в деятельности разных социальных институтов: профессиональном сообществе (саморазвитие) и учреждениях системы повышения профессиональной квалификации (соответствие требованиям).

Фактор F2 (22,6%) «Открытость, трансляция средств профессиональной деятельности — профессиональное общение, социальный профессиональный капитал» представлен следующими мотивами профессионального развития:

«Возможность получения ресурсов, заданий, презентаций, дидактических материалов и т. п. для проведения уроков» (мотив участия в профессиональных сообществах)	0,81
«Возможность передать опыт своей работы коллегам» (мотив участия в профессиональных сообществах)	0,91
«Возможность получить совет коллег по вопросам защиты своих интересов и прав» (мотив участия в профессиональных сообществах)	-0,80
«Желание наладить профессиональные связи и получить возможность карьерного роста» (мотив участия в профессиональных сообществах)	-0,75

Все мотивы, определяющие структуру данного фактора (как положительный, так и его отрицательный полюс), являются мотивами участия педагогов в деятельности профессиональных сообществ. Причем это добровольное профессиональное развитие, не имеющее внешней мотивации: не обусловленное ни формальными «бонусами», ни внешней мотивацией, ни формальной необходимостью в переподготовке. Как мы видим, положительный полюс задают мотивы, определяющие ориентацию на обмен опытом и получением эффективных средств профессиональной педагогической деятельности. Его можно обозначить как *открытость, получение средств профессиональной деятельности* (ресурсов). Отрицательный полюс фиксирует ориентацию на профессиональное общение и установление профессиональных контактов. Его, соответственно, можно обозначить как *профессиональное общение, социальный капитал*.

В целом данный фактор показывает, что мотивацию участия педагога в деятельности профессионального сообщества определяют две противоположные тенденции: освоение средств — увеличение социального, профессионального капитала.

Фактор F3 (19,2%) «Повышение внутришкольного статуса, обмен информацией — соблюдение формальных требований» имеет следующую структуру:

«Желание повысить свой престиж среди учеников и коллег» (мотив прохождения курсов ПК)	0,85
«Возможность поделиться мнением и узнать мнение коллег об образовательной политике и изменениях в системе образования» (мотив участия в профессиональных сообществах)	0,80
«Необходимость прохождения аттестации» (мотив прохождения курсов ПК)	-0,85

Структура данного фактора довольно проста и не подразумевает скрытых коннотаций. Положительный полюс фактора F3 объединяет мотивы, направленные на достижение социального статуса внутри школьного коллектива и получение информационной поддержки. Отрицательный полюс связан с отсутствием выраженной установки на профессиональное развитие и фиксирует ориентацию на соблюдение педагогом правил и норм профессиональной деятельности. В целом данный фактор определяет оппозицию: *повышение внутришкольного статуса, обмен информацией — соблюдение формальных требований*.

И наконец, последний, наименее мощный фактор F4 (10,1%) является униполярным и включает в себя лишь один мотив: «возможность узнать о программах переподготовки, курсах повышения квалификации и других мероприятиях». Этот мотив определяет значимость для педагога участия в деятельности педагогических сообществ (напомним, что на него указывает фактически каждый шестой — 17,9%). В целом он определяет установку на получение информации по поводу программ повышения квалификации. Его можно назвать «Профессиональной самоориентацией». Таким образом, данный фактор определяет установку педагогов на поиск путей к профессиональному развитию.

Особый интерес представляет анализ размещения педагогов с различной самооценкой профессиональной успешности и разным социальным статусом внутри школьного коллектива в пространстве выделенных факторов (табл. 1).

Таблица 1

Размещение педагогов с разной самооценкой профессиональной успешности и разным статусом внутри школьного коллектива по осям выделенных факторов (значения по факторам F1, F2, F3, F4)

Самооценка профессиональной позиции	F1 «Ориентация на профессиональное развитие — ориентация на соответствие квалификационным требованиям» (39,3% общей суммарной дисперсии)	F2 «Открытость, трансляция средств профессиональной деятельности — профессиональное общение, социальный профессиональный капитал» (22,6% общей дисперсии)	F3 «Повышение внутришкольного статуса, обмен информацией — соблюдение формальных требований» (19,2% общей дисперсии)	F4 «Профессиональная самоориентация» (10,1% суммарной дисперсии)
1	2	3	4	5
Я уверен в успешности моей профессиональной деятельности	1,0	0,4	0,1	0,2
У меня есть сомнения относительно успешности моей профессиональной деятельности	0,4	0,1	-0,2	0,6

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
Я почти уверен, что моя профессиональная деятельность будет складываться неудачно	-1,4	0,8	-1,5	0,6
Лидером с высоким уровнем влияния на коллег	1,0	0,7	0,6	—
Членом коллектива со средней популярностью	0,9	0,3	-0,2	0,9
Ведомым членом коллектива, ориентирующимся на его лидеров	-0,2	-0,8	-0,9	—
В педагогическом коллективе чувствую себя одиноким	-0,2	-2,1	0,5	0,8
Членом коллектива с оппозиционной точкой зрения по большинству вопросов	-1,5	0,6	1,8	—

Таким образом, мы видим, что в данной подвыборке учителей проявляется явно выраженный мотивационный конфликт, касающийся профессионального развития: с одной стороны, они сориентированы на получение ресурсов для своей профессиональной деятельности и готовы к восприятию и трансляции опыта, а также получению информации, связанной с возможностью профессионального развития, а с другой — само повышение квалификации рассматривается ими как внешнее требование (администрации школы, прохождения аттестации и т. п.).

Лидеры педагогического коллектива школы. Для этой подвыборки характерна ориентация на профессиональное развитие (значения по фактору F1 — 1,0), открытость, готовность к восприятию и трансляции педагогического опыта (значения по фактору F2 — 0,7), а также ориентация на повышение своего внутришкольного статуса, причем не только среди педагогов, но и среди учащихся (значения по фактору F3 — 0,6).

Оппозиционеры. Особый интерес представляет подвыборка учителей, которые характеризуют себя в качестве членов педагогического коллектива с оппозиционной точкой зрения по большинству вопросов. Заметим, что структура их мотивации профессионального развития достаточно схожа с позицией лидеров

относительно значений двух факторов (F2 «Открытость, трансляция средств профессиональной деятельности» — 0,6 и F3 «Повышение внутришкольного статуса, обмен информацией» — 1,8). Причем повышение внутришкольного статуса и обмен с коллегами информацией по поводу образовательной политики выступает для них в качестве мотивационной доминанты, определяющей их профессиональное развитие. В то же время в отличие от лидеров они не сориентированы на собственно профессиональное развитие, получение информации о современных методиках преподавания и реализацию профессионального общения, что характерно для положительных значений по фактору F1. Напротив, их мотивы определяются противоположным полюсом (значения по фактору F1 — -1,5), который характеризует, с одной стороны, стремление к карьерному росту, а с другой — желание сменить обстановку. При этом для них установки на профессиональное развитие в системе повышения квалификации связаны с внешними требованиями.

Ведомые. Учителя, входящие в состав этой подвыборки сориентированы на лидеров педагогического коллектива школы. Структура их мотивации весьма своеобразна. Эти учителя имеют отрицательные значения по осям трех основных факторов. В первую очередь обращает на себя внимание то, что их мотивация в целом носит внешний характер: необходимость прохождения аттестации (F3 — -0,9); требования администрации школы (F1 — -0,2). Что касается содержательных моментов (см. фактор F2), то здесь следует обратить внимание на отсутствие у них мотивации к повышению квалификации в системе учреждений, подведомственных органам управления образованием. В деятельности же профессиональных сообществ они готовы принимать достаточно активное участие. В то же время это участие связано прежде всего с «возможностью получения советов по защите своих интересов и прав» и с желанием «наладить профессиональные связи и получить возможность профессионального роста» (отрицательные значения по фактору F2 — -0,8). Таким образом, мы видим, что для этой подвыборки учителей основными мотивами профессионального развития выступают мотивы повышения «социального профессионального капитала».

В целом результаты проведенного анализа показывают, что *социально-психологические характеристики* (оценка успешности своей профессиональной деятельности и социальный статус в профессиональном коллективе) действительно являются важными параметрами, определяющими ориентации учителя в сфере своего профессионального становления и развития. Отмеченные нами структурные различия в типах мотивации у групп учителей с разными социально-психологическими характеристиками, на наш взгляд, должны учитываться как руководителями школ, так и администраторами системы повышения квалификации и, наконец, лидерами (руководителями, организаторами) деятельности профессиональных педагогических объединений.

Выводы. Материалы проведенного исследования позволяют зафиксировать несколько ключевых моментов:

1. Анализ вопросов, характеризующих готовность учителей к работе с различными контингентами детей, показывает, что профессиональная карьера педагога (аттестация на высшую категорию) сегодня связана с его профессионализмом в работе с одаренными детьми. Работа же с детьми-мигрантами, детьми из неблагополучных семей, детьми с ограниченными возможностями

- и детьми с особыми проблемами в поведении практически не учитывается существующей системой профессиональной аттестации учителей.
2. Проявилась и тенденция усиления социального неравенства в образовании: педагоги из школ с повышенным статусом (школы с углубленным изучением предметов, лицеи и гимназии) фиксируют свою «неготовность» работать с детьми определенных категорий («дети с ограниченными возможностями», «дети из неблагополучных семей», «дети с особыми проблемами в поведении»). Таким образом, активное декларирование ценностей инклюзивного обучения и принципов, направленных на реализацию равных образовательных возможностей для обучения детей из групп с отклонениями от нормы, в школах с повышенным статусом оказывается по существу далеким от реальной готовности учителей этих школ к работе с «проблемными детьми».
 3. Результаты анализа мнений педагогов по поводу трудности достижения тех результатов обучения, которые предусмотрены новыми образовательными стандартами, свидетельствуют, что наибольшие затруднения у педагогов вызывают задачи, связанные с формированием ученика как субъекта учебной деятельности. Именно этот комплекс задач оказывается одинаково сложным для учителей разной квалификации, что характеризует существующую сегодня систему аттестации педагога как систему, не учитывающую основных теоретических положений и конкретных требований, на которых базируется современный стандарт школьного образования.
 4. Полученные данные показывают, что доминирующим направлением повышения квалификации является переподготовка учителя в связи с введением нового образовательного стандарта. Преимущественно повышение квалификации проходит в рамках традиционных курсов, организуемых учреждениями, подведомственными органам управления образованием. Альтернативные формы повышения квалификации (дистанционные онлайн-курсы, курсы на базе вузов, научных организаций и т. п.) отмечают лишь единицы опрошенных.
 5. Повышение квалификации в связи с необходимостью прохождения переподготовки оказывается значимым мотивом лишь на начальных этапах профессионализации и карьерного роста. По достижению педагогом более высокого профессионального статуса внешняя мотивация повышения квалификации теряет свою актуальность, а на передний план выступают мотивы, связанные с собственно профессиональным развитием. Высокий статус образовательного учреждения, в котором работает педагог, также оказывает позитивное влияние на актуализацию внутренней мотивации к повышению учителем своей профессиональной квалификации.
 6. Анализ мотивации, определяющей участие учителя в деятельности педагогических сообществ, показывает, что по своему содержанию она в существенной степени связана с профессиональным развитием. В этом отношении педагогические сообщества можно рассматривать как особый канал повышения квалификации современного учителя.
 7. Результаты структурного анализа мотивации профессионального развития педагога показывают, что социально-психологические характеристики (оценка успешности своей профессиональной деятельности и социальный статус в профессиональном коллективе) являются важными параметрами, опреде-

ляющими ориентации учителя в сфере своего профессионального становления и развития. Эти характеристики, дифференцирующие профессиональное педагогическое сообщество, должны учитываться как руководителями школ, так и администраторами системы повышения квалификации и, наконец, лидерами (руководителями, организаторами) деятельности профессиональных педагогических объединений при определении траекторий профессионального развития педагога и разработке соответствующих программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Собкин В., Равлюк С. Если будущее вызывает тревогу... Отношение учителя к своей профессии: динамика изменений за десять лет // Первое сентября. 2001. № 70 (1052).
3. Собкин В. С. Отношение учителей к Единому государственному экзамену (по материалам социологического исследования) // Труды по социологии образования. Т. XIII, вып. XXIII. М.: Ин-т социологии образования РАО, 2009. 191 с.
4. Собкин В. С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: Центр социологии образования РАО, 1997. 320 с.
5. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? М.: Ин-т социологии образования РАО, 2008. 159 с.
6. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный российский педагог: эскиз к социологическому портрету. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. 60 с.
7. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Социология образования: Единый государственный экзамен в контексте педагогической деятельности // Преподавание истории и обществознания в школе. 2015. № 2. С. 49-56.
8. Собкин В. С., Адамчук Д. В., Духанина Л. Н. Современный учитель: удовлетворенность материальным статусом // Педагогическое образование в государствах-участниках СНГ: современные проблемы, теории и практика: сб. науч. статей / под общ. ред. И. И. Соколовой. СПб.: ФГБНУ «ИПООВ РАО», 2014. С. 48-58.
9. Собкин В. С., Адамчук Д. В., Духанина Л. Н. Социальное самочувствие педагога: материальный статус (Отсутствие какой-либо динамики в своем материальном статусе отмечает каждый второй педагог) // Учительская газета. URL: <http://www.ug.ru/article/756> (дата обращения: 20.03.2015).
10. Собкин В. С., Адамчук Д. В., Жуков И. Д., Янбекова Д. В. Изменения мотивационно-целевых аспектов деятельности учителя на разных этапах его профессиональной карьеры // Педагогика. 2014. № 9. С. 69-80.
11. Собкин В. С., Адамчук Д. В., Жуков И. Д., Янбекова Д. В. Отношение учителей к проблеме внедрения инноваций в практику образования // Человек и образование. 2014. № 2 (40). С. 26-43.
12. Собкин В. С., Адамчук Д. В., Иванова А. И., Коломиец Ю. О., Лиханов И. Д., Нарбутт Д. А. ЕГЭ: опыт социологического анализа // Вести образования. 2009. № 18 (138). С. 12-13.
13. Собкин В. С., Адамчук Д. В., Коломиец Ю. О., Лиханов И. Д., Иванова А. И. Социологическое исследование результатов ЕГЭ // Труды по социологии образования. Т. XIV, вып. XXIV / под ред. В. С. Собкина. М.: Ин-т социологии образования РАО, 2010. С. 9-31.
14. Собкин В. С., Писарский П. С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М.: Министерство образования РФ, 1992. 159 с.
15. Собкин В. С., Писарский П. С., Коломиец Ю. О. Учительство как социально-профессиональная группа. М.: Центр социологии образования РАО, 1996. 53 с.

16. Собкин В. С., Равлюк С. Г. Учитель об образовании: Опыт социологического исследования профессиональной позиции // Труды по социологии образования. Т. IX, вып. XV / под ред. В. С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2004. С. 281-336.

17. Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы // Труды по социологии образования. Т. XI-XII, вып. XXI. М.: Центр социологии образования РАО, 2007. 200 с.

REFERENCES

1. Davydov, V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. М.: INTOR, 1996. 544 p. (in Russian).

2. Sobkin, V., Ravlyuk, S. Esli budushchee vyzyvaet trevogu... Otnoshenie uchitelya k svoei professii: dinamika izmenenii za desyat' let [If the future is alarming... Teacher's attitude to profession: the dynamics of changes in the last ten years] // Pervoe sentyabrya. 2001. № 70 (1052). (in Russian).

3. Sobkin, V. S. Otnoshenie uchitelei k Edinomu Gosudarstvennomu Ekzaminu (po materialam sotsiologicheskogo issledovaniya) // Trudy po sotsiologii obrazovaniya [Teachers' attitude to the Unified National Exam (based on sociological research) // Works on the sociology of education]. М.: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2009. 191 p. (in Russian).

4. Sobkin, V. S. Starsheklassnik v mire politiki. Empiricheskoe issledovanie [A high school student in the world of politics. An empirical study]. М.: CSO RAO, 1997. 320 p. (in Russian).

5. Sobkin, V. S., Adamchuk, D. V. Monitoring sotsial'nykh posledstviy informatizatsii: chto izmenilos' v shkole za tri goda? [Monitoring the social impact of information: what has changed in the school during three years?]. М.: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2008. 159 p. (in Russian).

6. Sobkin, V. S., Adamchuk, D. V. Sovremennyyi rossiiskii pedagog: eskiz k sotsiologicheskomu portretu [A modern Russian teacher: a sketch for a sociological portrait]. М.: Nekommercheskoe partnerstvo "Avtorskii klub", 2015. 60 p. (in Russian).

7. Sobkin, V. S., Adamchuk, D. V. Sotsiologiya obrazovaniya: Edinyi gosudarstvennyi ekzamen v kontekste pedagogicheskoi deyatel'nosti // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole [Sociology of Education: Unified National Exam in the context of educational activities // Teaching history and social sciences at school]. 2015. № 2. Pp. 49-56. (in Russian).

8. Sobkin, V. S., Adamchuk, D. V., Dukhanina, L. N. Sovremennyyi uchitel': udovletvorennost' material'nym statusom // Pedagogicheskoe obrazovanie v gosudarstvakh-uchastnikakh SNG: sovremennye problemy, teorii i praktika [A modern teacher: satisfaction with material status // Teacher education in the states of CIS: modern problems of the theory and practice]. SPb.: FGBNU "IPOOV RAS", 2014. Pp. 48-58. (in Russian).

9. Sobkin, V. S., Adamchuk, D. V., Dukhanina, L. N. Sotsial'noe samochuvstvie pedagoga: material'nyi status (Otsutstvie kakoi-libo dinamiki v svoem material'nom statuse otmechaet kazhdyi vtoroi pedagog) [Social well-being of a teacher: material status (every second teacher speaks of the absence of any dynamics in their material status)] // Uchitel'skaya Gazeta. URL: <http://www.ug.ru/article/756> (date of access: 20.03.2015). (in Russian).

10. Sobkin, V. S., Adamchuk, D. V., Zhukov, I. D., Yanbekova, D. V. Izmeneniya motivatsionno-tselevykh aspektov deyatel'nosti uchitelya na raznykh etapakh ego professional'noi kar'ery [Changes in motivational-targeted aspects of a teacher's activity at different stages of professional career] // Pedagogika. 2014. № 9. Pp. 69-80. (in Russian).

11. Sobkin, V. S., Adamchuk, D. V., Zhukov, I. D., Yanbekova, D. V. Otnoshenie uchitelei k probleme vnedreniya innovatsii v praktiku obrazovaniya [Teachers' attitude to the issue of

innovation in the practice of education] // *Chelovek i obrazovanie*. 2014. № 2 (40). Pp. 26-43. (in Russian).

12. Sobkin, V. S., Adamchuk, D. V., Ivanova, A. I., Kolomiets, Yu. O., Likhanov, I. D., Narbutt, D. A. EGE: opyt sotsiologicheskogo analiza [Unified National Exam: the experience of sociological analysis] // *Vesti obrazovaniya*. 2009. № 18 (138). Pp. 12-13. (in Russian).

13. Sobkin, V. S., Adamchuk, D. V., Kolomiets, Yu. O., Likhanov, I. D., Ivanova, A. I. Sotsiologicheskoe issledovanie rezul'tatov EGE // *Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Sociological research of Unified National Exam results // Works on the sociology of education]. M.: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2010. Pp. 9-31. (in Russian).

14. Sobkin, V. S., Pisarskii, P. S. Sotsiokul'turnyi analiz obrazovatel'noi situatsii v megapolise [Socio-cultural analysis of the educational situation in a metropolis]. M.: Ministerstvo obrazovaniya RF, 1992. 159 p. (in Russian).

15. Sobkin, V. S., Pisarskii, P. S., Kolomiets, Yu. O. Uchitel'stvo kak sotsial'no-professional'naya gruppa [Teachers as a socio-professional group]. M.: CSO RAO, 1996. 53 p. (in Russian).

16. Sobkin, V. S., Ravlyuk, S. G. Uchitel' ob obrazovanii: Opyt sotsiologicheskogo issledovaniya professional'noi pozitsii // *Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [A teacher speaking about Education: The experience of sociological research professional position. Works on the sociology of education]. M.: CSO RAO, 2004. Pp. 281-336. (in Russian).

17. Sobkin, V. S., Tkachenko, O. V. Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professional'nye perspektivy // *Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [A student of pedagogical high school: life and career prospects // Works on the sociology of education]. M.: CSO RAO, 2007. 200 p. (in Russian).

Авторы публикации

Собкин Владимир Самуилович — директор Института социологии образования РАО, доктор психологических наук, академик РАО (Москва)

Адамчук Дмитрий Владимирович — заведующий лабораторией мониторинговых социологических исследований в образовании Института социологии образования РАО (Москва)

Authors of the publication

Vladimir S. Sobkin — Director of the Institute for Sociology of Education, Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychol.), Academician of Russian Academy of Education (Moscow)

Dmitry V. Adamchuk — Head of Department for Sociological Researches of the Institute for Sociology of Education, Russian Academy of Education (Moscow)