

**ВЛИЯНИЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ
НА СИСТЕМУ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ**

В. Ламанаускас

Шяуляйский университет

Л. Корожнева, Э. Мельник

Карельский государственный педагогический университет

Я. Гедровицс

Рижская академия педагогики и менеджмента образования

Введение. Вопросы подготовки учителей особенно актуальны в условиях перехода от унитарной системы образования к вариативной. За последнее десятилетие в странах Балтии и России произошли политические, экономические и социальные трансформации, которые, безусловно, имели разные влияния на систему подготовки учителей. Несмотря на различие изменений в упомянутых странах существует некоторые общие тенденции. Это и представляет интерес для исследования. В Литве проведенные исследования [1] показали, что выбор профессии педагога, прежде всего, зависит от мотивации самого претендента, а также от социально-экономических параметров общества. Наблюдается тенденция разочарования выбором своей профессии, понижения профессиональной мотивации, основным стимулом обучения становится желание получить высшее образование и диплом. Похожие тенденции показали и результаты совместного исследования, проведенного осенью 2004 года в Латвии, Литве и России со студентами первого курса университетов [2].

В российской педагогической науке разработаны целостные концепции современного педагогического образования, включающие следующие основные идеи: ориентация на личностный уровень овладения педагогической профессией и формирование профессионально-педагогической культуры; обеспечение единства теории и практики, психологической, педагогической и методической подготовки; опора на профессионально-исследовательскую деятельность студентов; развитие их активности и самостоятельности.

В исследованиях современного состояния педагогического образования, выявлены основные его проблемы и противоречия: преобладание специальной, предметной направленности в обучении студентов, в то время как качество работы учителя определяется его педагогической ориентацией (В. Слостенин, С. Вершловский); недостаточное взаимодействие теоретического и практического компонентов подготовки (О. Абдуллина, З. Васильева); преобладание репродуктивного подхода к процессу обучения учительской профессии; необходимость формирования индивидуального стиля педагогической деятельности (В. Кан-Калик, В. Загвязинский); недооценка связи профессионально-педагогической подготовки и реальной жизни студента (И. Колесникова, И. Зязюн) [3]. В то же время следует отметить, что только в отдельных работах специальное внимание уделяется изучению мотивации студентов педагогических вузов.

Объект исследования – мнение студентов педагогических специальностей (программ) Литвы, Латвии и России об основных вопросах процесса обучения в университетах. Основная цель – выявить ситуацию процесса обучения в некоторых университетах трех стран и выявить существующие различия/сходства.

Методология исследования. Исследование проводилось в конце весеннего семестра (в мае) 2005 года в Латвии, Литве и России /Республика Карелия/. Выборка составлена из студентов последнего курса шести университетов. Основные характеристики исследуемой выборки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Основные характеристики респондентов (N/%)

Страна	Пол		Всего
	Студенты	Студентки	
Россия	43/48,9	180/43,7	223/44,6
Латвия	23/26,1	94/22,8	117/23,4
Литва	22/25,0	138/33,5	160/32,0
Всего	88/100	412/100	500/100

Выборка составлена случайным образом. Тип исследования – компаративное, эмпирическое исследование. Для обработки результатов использована статистическая программа SPSS. Для выявления статистических различий применяется статистический критерий хи-квадрат (χ^2) и многофункциональный критерий Фишера F , который предназначен для сопоставления двух рядов выборочных значений по частоте встречаемости какого-либо признака. Для выявления корреляций между анализируемыми признаками использован ранговый коэффициент корреляции Спирмена r .

Результаты исследования. Один из главных параметров – оценивание (удовлетворение) выбранной профессией. Это очень важный фактор, лимитирующий дальнейшее образование студентов и в первую очередь будущую педагогическую работу (табл. 2).

Таблица 2

Удовлетворенность выбранной профессией педагога (N/%)

Уровень оценки	Россия	Латвия	Литва	Всего
Очень доволен	6/2,7	12/10,3	17/10,6	35/7,0
Доволен	70/31,4	56/47,9	42/26,3	168/33,6
Отчасти доволен	114/51,1	45/38,5	84/52,5	243/48,6
Разочарован	28/12,6	3/2,6	14/8,8	45/9,0
Совсем разочарован	5/2,2	1/0,9	3/1,9	9/1,8

Почти половина всех респондентов только частично довольны выбором своей профессии. Если сравнить с результатами студентов первого курса [2], то явно видно, что за период студий (обучения) в университете интерес и удовлетворенность выбором профессии снижается. Установлены некоторые статистически значимые различия ($\chi^2=33,29$, $df=8$, $p<0.000$). Студенты Латвии наиболее довольны выбором профессии, а студенты России более всех разочарованы

выбором профессии педагога. По признаку пола статистически значимые различия не установлены. Удовлетворенность выбранной профессией коррелирует с намерением повторного выбора той же самой профессии ($\rho=0,585$) и намерением работать в школе после завершения учебы ($\rho=0,418$).

Успешность процесса обучения в университете — второй главный параметр. Успешность студий влияет на дальнейшую карьеру студента. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3
Успешность процесса обучения в университете /аспект удачи/ (N/%)

Уровень оценки	Россия	Латвия	Литва	Всего
Отлично	23/10,3	12/10,3	31/19,4	66/13,2
Довольно хорошо	167/74,9	84/71,8	98/61,3	349/69,8
Удовлетворительно	32/14,3	19/16,2	23/14,4	74/14,8
Тяжело	1/0,4	1/0,9	8/5,0	10/2,0
Очень тяжело	0/0,0	1/0,9	0/0,0	1/0,2

Большинство респондентов всех стран оценивают процесс обучения как довольно хороший. Хи-квадрат критерий фиксирует некоторые статистически значимые различия ($\chi^2=23,50$, $df=8$, $p<0,003$). Интерпретировать различия необходимо условно, так как последние два уровня оценки не соответствуют требованиям применения критерия хи-квадрат. Несколько ниже результаты оценивания наблюдаются в Литве. Статистически значимые различия зафиксированы по признаку пола. Лучше успех обучения оценивают студентки, чем студенты ($\chi^2=11,39$, $df=4$, $p<0,02$).

Интересные результаты получены при анализе основных мотивов выбора своей профессии (таблица 4).

Таблица 4
Основные мотивы выбора профессии педагога (N/%)

Мотивы	Россия	Латвия	Литва
1) мои родители	12,0	6,3	11,8
2) рекомендовали мои учителя	5,0	4,8	6,9
3) безработица	1,1	-	1,7
4) недостаток учителей	0,5	1,3	1,5
5) мои друзья, студенты педагогических специальностей	6,7	3,3	3,8
6) всегда интересовался профессией педагога	6,7	10,2	13,6
7) мне нравится работа с детьми	19,3	29,1	28,3
8) важно получать постоянную заработную плату	0,4	5,8	3,1
9) важно получить высшее образование и диплом	42,2	30,5	26,9
10) другие разные стимулы	6,1	8,7	2,4

Очевидно, что основным стимулом выбора профессии является желание получить высшее образование и диплом. Больше таких респондентов в России и меньше всего в Литве. Вторым по значимости стимулом является работа с детьми, хотя таких респондентов меньше всего в России, а в Латвии и Литве одинаково. Влияние на выбор в России имеет мнение друзей, в Латвии и в Литве такое значение меньше. Родители меньше влияли на выбор профессии в Латвии. Заработной платой более всех обеспокоены студенты Латвии, меньше всего таких в России. На это, возможно, влияет жесткая конкуренция в Латвии и в Литве.

Интересные параметры — это повторный выбор программы обучения и намеренность работать в школе после завершения университета (табл. 5).

Таблица 5

Мнение студентов по вопросу повторного выбора программы студии и намерение студентов работать в школе после завершения вуза (N/%)

Уровень оценивания	Мужчины	Женщины	$\phi_1-\phi_2$	Критерии Фишера ϕ	
				$\Phi_{эмпир}$	p
Да, выбрали бы	21/23,9	90/21,8	0,05	0,42	p>0,05
Не уверены	36/40,9	185/44,9	0,081	0,68	p>0,05
Нет, не выбрали бы	31/35,2	137/33,3	0,04	0,34	p>0,05
Да, предполагает работать	14/15,9	149/36,2	0,471	4,01	p<0,000
Не уверены	32/36,4	160/38,8	0,05	0,42	p>0,05
Нет, не предполагает работать	42/47,7	103/25,0	0,478	4,06	p<0,000

По первому признаку видно, что большинство студентов не уверены в повторном выборе той же самой профессии. Более чем треть респондентов повторно бы не выбрали такой профессии. По первому признаку ни один критерий не фиксирует статистически значимых различий ($\chi^2=0,47$, $df=2$, $p>0,05$). Но статистически значимые различия фиксирует критерий Фишера по второму признаку – намерению работать в школе. Меньше мужчин, чем женщин предполагает работать в школе после завершения университета ($\chi^2=22,15$, $df=2$, $p<0,000$). По первому признаку различия между странами не установлены. По второму признаку установлены статистически значимые различия ($\chi^2=74,11$, $df=4$, $p<0,000$). Меньше всего заинтересованы работой в школе студенты России. Только 18,8% хотели бы работать в школе. Таких студентов более всего в Литве – 45,6%, в Латвии несколько меньше – 41,0%. 47,5% студентов России не намерены работать в школе после завершения университета. Таких в Литве только 13,1%, в Латвии – 15,4%.

Сравнивая с исследованием студентов первого курса [2], можно утверждать, что процесс обучения в Литве позитивно влияет на намерение работать в школе (25,5% первокурсников не желает работать в школе). В России таких первокурсников было 34,9%. Очевидно, что негативное отношение к работе в школе усиливается у студентов России во время учебы. Эти два признака связаны положительной корреляционной связью средней силы. Коэффициент корреляции Спирмена – 0,383.

Анализировали, какие факторы по мнению респондентов, больше всего влияют на качество студий (табл. 6).

Таблица 6

Основные факторы, влияющие на качество студий (N/%)

Факторы	Россия	Латвия	Литва
1) желание и намерение студентов получить хорошее образование	27,9	35,4	31,2
2) квалификация и компетенция преподавателей	37,9	35,4	37,5
3) престиж (рейтинг) вуза	7,6	2,9	4,3
4) популярность программы обучения	14,2	6,4	14,9
5) хорошо организованная практика в школе	10,9	17,5	10,2
6) другие разные факторы	1,5	2,4	1,9

По мнению респондентов всех стран, основными являются первые два фактора. Популярность программы обучения наименее актуальна студентам Латвии. Особенно выраженных различий не установлено.

Актуальной задачей вузов является возможность усовершенствования качества процесса обучения, постоянное наблюдение за изменениями в сфере успеваемости студентов. Мы проанализировали значение некоторых факторов, по мнению респондентов трех стран в этом плане (табл. 7).

Таблица 5

Возможные варианты усовершенствования студий. (N/%)

Таблица 7

Факторы	Россия	Латвия	Литва
1) обязательное посещение лекций и занятий	4,9	2,9	4,7
2) усовершенствовать систему контроля обучения	16,2	13,8	13,4
3) усовершенствовать систему отбора в вузы	17,1	11,8	23,7
4) приглашать преподавателей из зарубежных вузов	26,1	26,2	25,6
5) эффективнее организовать педагогическую практику	27,2	33,6	25,3
6) другие разные факторы	8,5	11,7	7,3

Существенных различий по этому параметру не установлено. Студенты Литвы на первое место выдвигают роль зарубежных преподавателей. Немного больше таких студентов в Латвии и России.

Выбор той профессии. Выводы. Установлено, что в основном студенты частично довольны своей профессией. Удовлетворенность профессией коррелирует с намерением работать в школе после завершения университета. 3. Улучшение качества подготовки учителей студенты видят в усовершенствовании педагогической практики, а также в высокой квалификации преподавателей.

Эти два различия

начиная с 45,6% в школе

процесс не негатив- Эти два коэффициент

качество

Таблица 6

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Н.И. Мицкевич

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Литва
31,2
37,5
4,3
14,9
10,2
1,9

Популяр- аженных

процесса тов. Мы н в этом

Современное состояние исследования дидактических систем высших педагогических учебных заведений и выделение их в отдельное теоретическое направление в историческом научно-педагогическом процессе недостаточно развито. В рамках общей педагогики дидактические системы преимущественно лишь описывались. Наибольший интерес для нас представляют научные исследования Л. Клингберга (Германия, 1984), Б.С. Гершунского (Москва, 1986), И. Марева (Болгария, 1987), И. Полтуржицкого (Польша, 1991). Названные исследователи считают, что разработка конкретных теорий обучения, необходимо провести на более высоком уровне обобщения, т.к. оно является необходимой предпосылкой для создания общей дидактики как науки о дидактических системах в целом.

Феномен «дидактическая система» структурно входит в понятие образовательная система, которую Н.В. Кузьмина рассматривает как взаимосвязь структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования по направлениям, уровням и специальностям. Каждая образовательная система имеет свои модели образования, которые состоят из дидактических систем. Модели образования схематически отображают образовательную практику в целом или ее отдельные структурные компоненты. Проведя анализ дидактических систем кафедр и факуль-