

34
Б-839

На правах рукописи

БОРЫТКО Николай Михайлович

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СТАНОВЛЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ
ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 — теория и методика
профессионального образования



АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Волгоград — 2001

СК

Работа выполнена в Волгоградском государственном педагогическом университете.

Научный консультант —

засл. работник высшей школы РФ,
чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф.
Сергеев Николай Константинович.

Официальные оппоненты:

д. чл. РАО, д-р пед. наук, проф.
Бондаревская Евгения Васильевна;



С.С.Х

д-р пед. наук, проф. *Колесникова
Ирина Апполоновна;*

д-р филос. наук, проф. *Навроцкий
Борис Александрович.*

03-03046

Ведущая организация —

Академия повышения квалификации
и переподготовки работников
образования Министерства образо-
вания РФ.

в 12.00 час. на заседании
щите диссертаций на со-
еских наук в Волгоград-
рситете по адресу: 400131,

блиотеке Волгоградско-
рситета.

ода.

А.А.Глебов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

37

Б-839

Актуальность исследования. В гуманистической парадигме педагог всегда рассматривался не только как учитель школьного предмета, но и как воспитатель. Однако именно этот аспект его профессиональной позиции всегда вызывал наибольшие нарекания. Еще К. Д. Ушинский писал: «Ничто не искоренит в нас твердой веры в то, что придет время, хотя может быть и не скоро, когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как долго мы пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности». Активные инновационные процессы в социально-политической и экономической сферах общества поставили педагогов перед необходимостью критической переоценки устоявшихся теоретических и практических систем воспитания школьника, пересмотра традиционных подходов в подготовке к воспитательной деятельности.

Стремительное изменение условий жизни сделало окончательно бесперспективным привычное определение воспитания как передачу жизненного опыта от старших поколений к младшим. Исследования воспитания как социального явления в теории социализации подрастающего поколения, разрабатываемой И. С. Коном, Ю. С. Майнуловым, А. В. Мудриком, Л. И. Новиковой, В. Д. Семеновым, И. Д. Фруминым и др., показывают, что традиционная позиция «ваятеля духовного мира личности», или «инженера человеческих душ», для современного педагога, по крайней мере, нереальна и многими категорически отвергается.

Отсутствие государственной идеологии, непредсказуемость изменений в обществе и непоследовательность в течение десятилетий государственной политики в сфере образования, требования деполитизации образовательных учреждений, отход от авторитаризма и нравочений привели к разрушению устоявшейся системы воспитания. Невозможным стало долгосрочное социальное и педагогическое прогнозирование, то, что раньше называлось «подготовкой к будущему». Современное воспитание вообще не мыслится как «передача» опыта, а как процесс индивидуально-личностного становления (О. С. Гребенюк, В. С. Ильин, Л. М. Лузина, Ю. М. Орлов, М. И. Рожков и др.) на основе со-бытийности (В. И. Слободчиков), надситуативной и неадаптивной активности (В. А. Петровский), педагогического взаимодействия (Н. Ф. Радионова, Е. Л. Федотова и др) и пр.

Повышенный прагматизм в отношении к педагогу и школе со стороны детей и их родителей делают все менее воспринимаемыми обращения к проблемам духовности, нравственности, все менее востребованными красочные массовые мероприятия, общеразвивающие

творческие коллективы — чаще причиной является подготовка к поступлению в какое-либо образовательное учреждение. В связи с этими явлениями многие исследователи (Е. В. Бондаревская, Е. П. Белозерцев, Т. И. Власова, И. А. Колесникова, Н. В. Седова, Н. Е. Щуркова и др.) предпринимают попытки вернуть воспитание в контекст культуры.

Кризис воспитания по-разному проявляется в области теории и практики. Наука в последние годы изобиловала теоретическими изысканиями в этой сфере, попытками построения разнообразных концепций воспитания (Е. В. Бондаревская, З. И. Васильева, О. С. Газман, И. П. Иванов, И. А. Колесникова, С. В. Кульневич, Г. И. Легенький, Б. Т. Лихачев, Л. И. Новикова, В. В. Сериков, Н. М. Таланчук, И. С. Якиманская и др.). Сходные процессы наблюдаются и в зарубежной гуманистической психологии и педагогике (А. Адлер, О. Ф. Больнов, М. Бубер, В. Дильтей, А.-Г. Маслоу, В. Франкл, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.), где воспитание как гуманитарная практика рассматривается в обращении к экзистенциальным проблемам человека, проблемам его целостного бытия, самостановления, саморазвития, самоактуализации.

Однако в практике отечественного образования произошло фактически свертывание традиционных институтов воспитания, в некотором смысле паралич воспитательной деятельности. Об этом свидетельствуют и результаты проведенных нами обследований. Так, из 837 опрошенных нами в 1997 – 1999 гг. педагогов лишь 4% выделили в своих целевых установках становление у детей гражданского самосознания и чувства собственного достоинства, 9% — гуманности и сострадания, 7% — профессионально-личностного самоопределения, 5% — культуры и духовности, 3% — способности к жизнетворчеству.

Гуманитарные проблемы детей большей частью остаются за пределами внимания педагогов, профессиональная позиция которых характеризуется нацеленностью на формирование основ предметных знаний (15%), способности их применять (19%), познавательного интереса к своему предмету (16%) и активности в обучении (18%), т.е. на проблемы преимущественно функциональной подготовки. Все более остро обнаруживаются **противоречия** между:

- бытийственным характером воспитания, его обращенностью к целостному человеческому качеству и попытками реализовать его при помощи просветительских, количественных подходов;

- инновационным характером воспитательной деятельности и эмпирическим (методом проб и ошибок) подходом большинства педагогов к решению воспитательных проблем;

• настоятельной потребностью массовой педагогической практики в воспитательной подготовке педагога и нередко «вымыванием» вопросов воспитания при пересмотре учебных планов и программ разного уровня учреждений педагогического образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов образовательных учреждений.

Проблема состоит в том, что сложившаяся система образования оказалась неспособной готовить педагога к воспитательной деятельности в условиях плюрализма концепций и философий воспитания; обновлению мировосприятия, мировоззрения; смене взглядов в связи с неразработанностью концепции такой подготовки, обоснованной стратегии перемен в непрерывном образовании педагога-воспитателя (разработка целей, отбор содержания, методов, организационных форм подготовки педагога, направленной на становление его как воспитателя).

Вместе с тем можно утверждать, что в педагогической науке сложились *теоретические предпосылки* для разработки целостной концепции непрерывного образования педагога-воспитателя. В своем исследовании мы опирались на методологические идеи о воспитании, разработанные в трудах отечественных философов и психологов (К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, А. Г. Асмолова, Г. С. Батищева, М. М. Бахтина, В. С. Библера, Л. П. Буевой, М. С. Кагана, Ю. М. Лотмана, М. К. Мамардашвили, В. Н. Мясищева, В. С. Соловьева, С. Л. Франка, П. А. Флоренского, В. А. Ядова и др.), в которых особенно исследуется зависимость воспитания от специфики общественных отношений, раскрываются типические черты личности, требования к воспитанию, вытекающие из объективных потребностей общества и развития индивидуальности человека.

Наш анализ современного состояния исследований проблем педагогического образования (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, Е. М. Ибрагимова, И. А. Колесникова, А. В. Мудрик, С. Л. Паладьев, А. Г. Пашков, А. И. Пискунов, С. Д. Поляков, Н. К. Сергеев, В. А. Сластенин, Б. М. Целковников, Т. В. Цырлина, L. M. Anderson, T. Bird, F. J. Corthagon, J. Goodson, S. Keiny и др.) и практики подготовки педагога-воспитателя свидетельствуют о возрастающем интересе к проблеме субъектного развития педагога, в связи с чем представляется перспективным выделение в качестве основополагающего блока в модели подготовки педагога характеристики, выражающей его отношение к профессии, его *позицию* как профессионала и гражданина.

Говоря о профессионально-педагогической позиции воспитателя, мы неизменно обнаруживаем ее деятельностно-утверждающую

субъектную природу. В связи с этими положениями содержание, методы и формы подготовки педагога-воспитателя на всех стадиях его непрерывного образования, на наш взгляд, должны быть направлены на возрастание степени самостоятельности, произвольности профессионального поведения и деятельности, в конечном счете — на становление его как субъекта профессионального бытия. Большое значение при изучении вопроса о содержании индивидуально-личностной позиции имеют исследования психологов Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, И. С. Кона, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна и др. Особенности подготовки педагога в системе непрерывного образования рассмотрены в работах С. Г. Вершловского, А. П. Владиславлева, Б. С. Гершунского, В. Г. Онушкина, Н. К. Сергеева и др.

Одновременно с теоретическими формировались и *практические предпосылки*, способствующие разработке концепции непрерывного образования педагога-воспитателя. К ним в первую очередь следует отнести принятие национальной доктрины образования, федеральной программы воспитания в системе образовательных учреждений; активный переход учреждений общего и профессионального образования на многоступенчатые и многоуровневые модели подготовки специалистов; интеграцию образовательных учреждений в единые педагогические комплексы, нарастание инновационных процессов в сфере воспитания; стремление учреждений повышения квалификации педагога и различного уровня методических служб к разработке программ профессионального развития педагога-воспитателя. К сожалению, эти тенденции не получили еще должного теоретического осмысления.

Несмотря на всю ценность результатов исследования проблемы современного воспитания и подготовки педагога к воспитательной деятельности, многие важные вопросы остаются мало разработанными. Необходимо существенное уточнение современного понимания воспитания как контекста профессиональной подготовки педагога. Требуют рассмотрения вопросы о месте воспитательной позиции педагога в структуре его профессиональной деятельности, о закономерностях становления этой позиции и связанных с ними технологическими особенностями в подготовке педагога-воспитателя на различных стадиях его непрерывного образования.

Таким образом, есть все основания утверждать, что существующий отечественный и зарубежный опыт непрерывного образования педагога и развитие мировой педагогической мысли свидетельствуют об актуальной потребности в разработке теоретических основ и практических путей построения систем непрерывного образования,

направленного на становление профессиональной позиции педагога-воспитателя.

С учетом этого и была избрана **тема исследования:** «Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования», главной **целью** которого стала разработка научных основ непрерывного образования педагога, направленного на становление его профессиональной позиции воспитателя.

Объект исследования — система непрерывного образования педагога-воспитателя.

Предмет исследования — теоретические основы и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования.

Цель и предмет исследования обусловили необходимость решения следующих **задач:**

1. Определить понимание феномена воспитания как контекста становления профессиональной позиции педагога.

2. Разработать теоретические основы целеполагания в образовании педагога, направленного на становление его профессиональной позиции воспитателя.

3. Обосновать и апробировать принципы и логику образовательного процесса, направленного на становление профессиональной позиции педагога-воспитателя.

4. Выявить периоды и технологические особенности становления профессиональной позиции педагога-воспитателя на различных стадиях его непрерывного образования.

Основу **гипотезы исследования** составили предположения о том, что система непрерывного образования будет обеспечивать более эффективное, в сравнении с имеющейся практикой, становление профессиональной позиции педагога-воспитателя при соблюдении следующих условий:

1. Воспитание понимается в соотношении с духовным бытием человека как диалогическое взаимодействие его с миром (социокультурная контекстность), другими людьми (диалогическое взаимодействие) и самим собой (становление субъектом культуры), а педагогическая деятельность — как социокультурный межсубъектный диалог, в процессе которого происходит взаимообмен и взаимообогащение ценностно-смысловых сфер педагога и воспитанника. Способность педагога к реализации воспитательных функций при этом определяется его предрасположенностью к качественным самоизменениям, со-трансформации во взаимодействии с воспитанником.

2. Система непрерывного образования педагога-воспитателя в качестве основной цели должна иметь осознание им совокупности своих отношений к педагогической реальности как социокультурной позиции, способности ее сознательного выбора и утверждения в различных ситуациях профессиональной деятельности, переход в режим профессионально-личностного саморазвития на основе концептуальности субъектно-авторской профессионально-педагогической позиции. Уровневая модель становления профессиональной позиции с учетом факторов и условий ее развития является основой целеполагания в процессе подготовки педагога-воспитателя.

3. В образовании педагога, направленном на становление профессиональной позиции воспитателя, следует начинать с осмысления им профессиональной деятельности как личностно-значимой (рефлексивные методики), переходя далее к соотношению собственных смыслов деятельности с требованиями социокультурного окружения (в интерактивных формах организации занятий) и проектированию собственной концептуально выстроенной деятельности как самоутверждения в диалогическом взаимодействии с воспитанником. Эти подходы реализуются в программах поведенческого типа, ориентированных на традиции имитационного моделирования, и социально-ролевого типа, обеспечивающих освоение ролевых позиций педагога.

4. Специфика непрерывного образования педагога-воспитателя будет обусловлена особенностями условий его самоутверждения в профессиональной деятельности и в процессе подготовки к ней: в авторском занятии для педагогического класса; самозадании для педагогической практики; исследовании проблем школьников и способов работы учителя; авторской программе учебного курса или обобщении опыта; в разработке проекта воспитательной системы класса, школы. Их объединяет проектирование своего профессионального успеха, самоутверждения в педагогическом взаимодействии с воспитанником.

Методологическую базу исследования составили идеи феноменологии (Э. Гуссерль, Л. Ландгребе, М. Мамардашвили, Э. Финк и др.) о смысловой жизни сознания; философской герменевтики (Х. Д. Гадамер, Г. Дильтей, П. Рикер, Ф. Шлеймахер и др.) об индивидуальности, ситуативности; рефлексивной философии (Г. Гегель, Р. Декарт, И. Кант и др.), которая следует аристотелевской традиции созерцательного рационализма; экзистенциализма (Ж. П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс) о человеке как проекте собственного бытия; философии культуры (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Й. Хейзинга) о диалоги-

ческом характере сознания, примененные в соответствии с принципами системно-структурного и синергетического подходов.

Теоретическую основу исследования составили идеи целостного подхода к изучению педагогического процесса (В. С. Ильин) с учетом достижений культурологической концепции воспитания и подготовки педагога к воспитательной деятельности (Е. В. Бондаревская), идеи об иррациональной, смысловой сфере и триединстве человеческого бытия (Е. П. Белозерцев, Т. И. Власова), а также теория межпарадигмальной рефлексии (И. А. Колесникова). Система подготовки педагога-воспитателя базируется на концепции непрерывного педагогического образования Н. К. Сергеева с использованием отдельных положений дидактики личностно ориентированного образования (В. В. Сериков).

Эмпирическую базу исследования составила опытно-экспериментальная работа, проводимая в гимназии № 1, лицеях № 5, 6, 8, 9 г. Волгограда, средней школе № 3 г. Котово Волгоградской области, Детско-юношеском центре г. Волгограда и Центре творчества и досуга Ворошиловского района г. Волгограда, в Волгоградском государственном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования, на математическом и естественно-географическом факультетах Волгоградского государственного педагогического университета, ряде других образовательных учреждений.

В ходе исследования были использованы следующие **группы методов**:

- *теоретические*: анализ литературы, моделирование общей и частных гипотез исследования и проектирование результатов и процессов их достижения на различных этапах поисковой работы др.;

- *эмпирические*: опросно-диагностические методы (анкетирование, интервьюирование, беседы), экспертная оценка, изучение педагогической документации, анализ творческих работ и тестовых заданий, наблюдения, обобщение педагогического опыта, диагностика отдельных компонентов профессиональной позиции педагога-воспитателя, опытная работа, диагностический и формирующий эксперименты по исследованию возможностей отдельных педагогических средств и их групп, формирующий эксперимент и др.;

- *статистические*: ранжирование, шкалирование, рейтинговая оценка, математическая и статистическая обработка полученных в ходе исследования результатов, расчет распределения, коэффициентов корреляции, оценка статистической значимости гипотезы и др.

Исследование проводилось в 1988—2001 гг. и включало **четыре этапа**.

На первом этапе (1988—1994 г.) на основе изучения и критического анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблемам воспитания и профессионально-педагогического образования, опыта профессиональной подготовки педагога в практике средних и высших учебных заведений выявлялись основные подходы в подготовке педагога к воспитательной деятельности. На этом этапе был разработан концептуальный замысел исследования, определена его эмпирическая база, организована опытная работа по проверке эффективности отдельных элементов подготовки педагога-воспитателя. Поисковая работа велась на базе физико-математического факультета Волгоградского государственного педагогического института, ПТУ № 10 и 11, средней школы № 135 г. Волгограда (в дальнейшем — Волгоградской городской гимназии), средней школы № 3 г. Котово Волгоградской области. Частично результаты разработки теоретических основ допрофессионального педагогического образования и отдельные элементы подготовки к воспитательной деятельности в условиях вуза и внутришкольной методической учебы обобщены в кандидатской диссертации автора по проблеме воспитания профессионально-трудовой направленности учащихся старших классов гимназии и в соответствующих публикациях.

Второй этап (1994—1997 г.) был связан с разработкой модели подготовки педагога к воспитательной деятельности на различных этапах непрерывного образования (общего высшего образования, бакалавриата, магистратуры, в системе повышения квалификации и внутришкольной методической учебы), ее опытно-экспериментальной апробацией и уточнением. В соответствии с концепцией под научным руководством автора и при его непосредственном участии кабинет воспитательной работы Волгоградского ИПК специалистов образовательных учреждений был реорганизован в кафедру воспитания и социально-педагогической работы. В этот период, будучи приглашенным британской стороной в качестве эксперта, автор апробировал разработанную концепцию в российско-британском проекте, посвященном совершенствованию эффективности курсовой переподготовки руководителей и педагогов образовательных учреждений.

Третий этап (1998—2000 г.) — на основе изученной литературы по проблеме и практического опыта подготовки педагога-воспитателя в системе непрерывного образования, экспериментальной проверки отдельных положений гипотезы обосновывалась система условий, реализация которых повышает эффективность подготовки педагога как воспитателя. На этом этапе уточнялись возможности ис-

следовательской работы студентов и педагогов в становлении их воспитательной позиции, пути развития их творческого потенциала с использованием проективных технологий обучения, орабатывались теоретические основы и методика консультационной работы с педагогами, руководителями учреждений и органов управления образованием. В это время под руководством автора защищены 17 дипломных работ, более тридцати студенческих проектных исследований, многочисленные квалификационные работы педагогов, аттестующихся на высшую категорию, выпущен сборник студенческих публикаций.

Четвертый этап (2000—2001 гг.) был посвящен оформлению и апробации результатов исследования. В это время под руководством автора защищены 6 дипломных работ, 3 магистерские и одна кандидатская диссертации, в стадии завершения находятся еще четыре кандидатские диссертации, реализующие теоретико-методологические подходы, разработанные в исследовании. Результаты и выводы исследования апробировались на многочисленных конференциях, совещаниях, в ходе мастер-класса, проводимого в рамках III Всероссийской дистанционной августовской конференции «Обновление российской школы», в четырех международных проектах и представлены в четырех монографиях (одна из них — коллективная).

На защиту выносятся следующие положения:

1. В гуманистической педагогике воспитание рассматривается как гуманитарная практика в трех аспектах (социальное явление, процесс и деятельность), отражающих три аспекта духовного бытия человека: его *социокультурное* (выбор и осуществление культуросообразного образа жизни и поведения), *индивидуальное* (самостоятельное субъекта культурного процесса) и *сопричастное бытие* вместе со значимыми Другими. Этим трем аспектам бытия соответствуют *три ведущих воспитательных пространства*: социальное (поле значений), субъектное (поле смыслов) и пространство взаимодействия (поле ценностей). Специфика гуманитарного понимания воспитательных явлений и процессов, проектирования и освоения воспитательной деятельности заключается в том, что:

- воспитание обращено к человеческой сущности и может быть понято лишь в логике качественных изменений человека;
- воспитательный процесс — это процесс возрастания субъектности человека: самоопределения и самоутверждения его в социокультурной среде;
- механизм воспитания сводится к ценностно-смысловой со-трансформации субъектов воспитательного процесса (педагога и воспитанника) в едином смысловом пространстве взаимодействия;

- ситуация воспитания имеет диалогический характер, когда внешнее взаимодействие является условием и предпосылкой становления внутреннего мира каждого из его субъектов.

Способность педагога к осуществлению воспитательных функций в этом понимании определяется его позицией педагогической поддержки самостановления ребенка в ценностно-смысловом взаимодействии, при котором сам педагог как субъект деятельности, реализуя свою воспитательную позицию, получает возможность все время обогащаться, профессионально взаимодействуя с воспитанником.

2. Профессиональная позиция педагога как система его ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности определяет его профессиональное бытие в воспитательном взаимодействии с ребенком и место в пространствах современного воспитания. Гуманизация воспитания в школе предполагает становление профессиональной позиции каждого педагога как воспитательной, имеющей деятельностно-утверждающую субъектную природу: не только ребенок, но и взрослый не могут рассматриваться как объект программирования со стороны общества. Лишь субъектно-авторская позиция педагога обеспечивает образование человека в целом, а не только его отдельных сторон.

Система смыслов или видение педагогом идеального педагогического результата, являясь основанием позиции как инварианта деятельности, определяет три педагогических типа: когнитивистский (когда в качестве ведущего педагогического результата видится овладение воспитанниками знанием), бихевиористский (опыт поведения и деятельности, умения и навыки) и экзистенциальный (эмоционально-ценностные отношения, жизненная позиция). Поскольку в каждом типе выделяется по четыре качественно своеобразных уровня производимых в воспитательной деятельности изменений, это дает возможность выделить матрицу 12 видов педагогических позиций педагога в воспитательной деятельности.

Основанием для целеполагания в непрерывном образовании педагога-воспитателя служит модель становления его профессиональной позиции, в которой выделяются вневоспитательный, нормативный, технологический, системный и концептуальный уровни, определяемые способностью осознанно выбирать эффективные в конкретной ситуации ориентиры деятельности. Механизм становления позиции педагога-воспитателя раскрывается в процессе его профессионального самоопределения как поиска и нахождения воспитательных смыслов в педагогической профессии, внутренней самодетерминации профессиональной деятельности и поведения.

Ведущие факторы становления профессиональной позиции педагога-воспитателя — *рефлексия* как осмысление своей профессиональной деятельности, *самооценка* как оформление профессиональных смыслов в ценности и *самосознание* как способность к произвольности профессиональной деятельности и поведения. Критерием динамики становления позиции педагога-воспитателя является его профессиональное саморазвитие, показателями — его профессиональная свобода и достоинство.

3. Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя как цель его непрерывного образования определяет необходимость выполнения системы трех принципов: *рефлексивности* (предполагая осмысление собственного опыта педагога, обнаружение профессионально-личностных смыслов), *интерактивности* (соотнесение собственных смыслов, осознание, формирование ценностных ориентиров) и *проективности* (развитие профессионального самосознания, утверждение своей профессиональной позиции в деятельности), которые отражают три уровня профессионального бытия педагога (смысловой, семантический и экзистенциальный).

Эти принципы реализуются в логике трех фаз освоения содержания, применения методов и форм образовательного процесса педагога-воспитателя:

- целью *рефлексивной* фазы, характеризующейся системным анализом, является обращение к смыслам своей деятельности, понимание своей самости как профессионально-педагогической позиции, достижение внутреннего согласия;

- *ценностная* фаза посвящена оформлению смыслов деятельности в процессе системного моделирования в индивидуальные ценности и применению позиции как инструмента понимания мира, иной самости;

- в *проективной* фазе воспитательная позиция педагога как система ценностно-смысловых ориентаций становится концептуальным основанием гуманизации его профессиональной деятельности и поведения.

4. Три ступени непрерывного образования педагога-воспитателя — это три «переломных» момента в его профессиональной карьере, три его «переходных возраста»: от выбора профессии и романтических мечтаний о ней к профессиональной подготовке; от искусственно-имитационных условий деятельности в вузе к сложной педагогической реальности; от реактивной педагогической деятельности, от самоутверждения себя в профессии к профессионально-педагогическому творчеству.

Первая ступень — *выбор профессии*, подразделяется на этапы *допрофессионального образования* (усвоение мотивационно-психологических и процессуальных компонентов педагогической деятельности, идентификация социальной роли учителя с определенной предметной областью науки, культуры) и этап *начальной профессиональной подготовки* (осмысление педагогической деятельности как воспитательной, т. е. направленной на качественное преобразование ребенка, на «становление человеческого в человеке»). Итогом является ориентация человека в мире профессий, выбор педагогической деятельности как профессиональной.

Вторая ступень — *самоопределение в профессии*, разделяется на этапы овладения сущностными механизмами педагогической деятельности, поиска (в процессе *студенческого исследования*) и утверждения (в *последипломном образовании*) своего педагогического стиля, осознание воспитания как преобразующего взаимодействия. Итогом данной ступени представляется концептуальная позиция педагога-воспитателя, определение им системы принципов профессионально-педагогической деятельности.

Третья ступень — *профессиональное саморазвитие*, подразделяется на этапы преимущественно *курсовой подготовки* и *индивидуально-группового консультирования* педагога в процессе его профессионально-педагогического творчества. Профессиональная субъектно-авторская позиция педагога-воспитателя как ценностно-смысловое образование реализуется в системе педагогической деятельности, становится не только основой, но и источником саморазвития педагога, его профессиональной свободы и утверждения собственного достоинства.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем представлена целостная концепция непрерывного образования педагога в контексте становления его профессиональной позиции воспитателя: разработана категория воспитательной позиции педагога (понимание, типология, уровни сформированности); выявлены механизмы, факторы и условия ее становления; обоснованы принципы непрерывного образования педагога-воспитателя, логика его профессиональной подготовки, стадии непрерывного образования и технологические особенности профессионального становления педагога на различных ступенях и этапах его образования.

Впервые разработано новое направление совершенствования подготовки к воспитательной деятельности в системе непрерывного образования — через организацию педагогических условий становления профессиональной позиции педагога-воспитателя. Качествен-

ная новизна представленной концепции состоит в том, что подготовка педагога-воспитателя проектируется не в связи с внешними (социальными, культурными, временными, институциональными и т. п.) требованиями, а в логике становления его профессиональной позиции; основанием для выделения этапов и ступеней непрерывного образования педагога становятся переломные моменты процесса становления его субъектности на всем протяжении непрерывного образования.

Обоснована модель становления профессиональной позиции педагога-воспитателя и соответствующая ей модель профессиональной подготовки (фазы, ступени, периоды в его образовании), определена совокупность технологических условий и особенности подготовки педагога-воспитателя, практическая реализация которых на различных стадиях непрерывного образования приводит к более эффективному, в сравнении с традиционной практикой, профессионально-личностному развитию педагога на протяжении всей его профессиональной карьеры.

Теоретическая значимость результатов исследования обусловлена разработкой концепции становления профессиональной позиции педагога-воспитателя, что является вкладом в развитие теории непрерывного образования педагога, в обоснование научных основ процесса профессионального становления педагога-воспитателя в русле теории целостного подхода к образованию, в разработку содержания, методов и форм поддержки непрерывного профессионально-личностного саморазвития педагога, утверждения им своей профессиональной свободы и достоинства.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты составляют основу для решения таких актуальных задач практики непрерывного образования педагога, как технологизация допрофессиональной педагогической подготовки, обучения студентов педвузов, курсовой переподготовки и повышения квалификации, внутришкольной методической учебы; поддержка становления воспитательной концепции педагога, его профессионально-педагогического саморазвития. Разработанная и экспериментально проверенная в исследовании модель подготовки педагога-воспитателя в системе непрерывного образования может служить основой для поиска новых педагогических решений в современной образовательной практике.

Разработанные в ходе исследования рекомендации к занятиям и проектные задания, программы педагогической подготовки в системе многоуровневого педагогического образования, а также апробированные педагогические технологии, обеспечивающие качественно

новый образовательный эффект, имеют практическую ценность при решении проблем повышения эффективности непрерывного образования педагога-воспитателя, становления его профессиональной позиции, поддержки социально-педагогического творчества в профессиональной деятельности.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обусловлены методологической обоснованностью исходных позиций, теоретических положений, целостным подходом к решению поставленной проблемы, длительным характером изучения педагогической практики и организации опытно-экспериментальной работы в различных учреждениях общего и профессионального образования и устойчивой повторяемостью его основных результатов, соответствием концептуальных позиций тенденциям развития социально-педагогической реальности; единством общенаучных и конкретных методов исследования, адекватных объекту, цели, задачам и логике исследования, репрезентативностью объема выборки, разнообразием источников информации, сочетанием количественного и качественного анализа, статистической значимостью экспериментальных данных, контрольным сопоставлением полученных результатов с массовым педагогическим опытом.

Апробация материалов исследования осуществлялась через:

- участие в 5 международных проектах, более 30 городских, областных, всероссийских и международных семинарах, педагогических чтениях, конференциях, симпозиумах;
- публикацию материалов исследования в различных научных, научно-методических изданиях, периодической печати (всего опубликовано 96 работ общим объемом более 107 п.л., в том числе 4 монографии, 14 учебных и учебно-методических пособий, около 60 научных статей и тезисов);
- использование разработанных в исследовании теоретических положений в выполненных и защищенных под руководством диссертанта многочисленных студенческих проектах, квалификационных работах специалитета и магистратуры, квалификационных работах педагогов, аттестующихся на высшую категорию, кандидатских диссертациях (из них 1 защищена и 4 находятся в стадии завершения).

Внедрение результатов исследования в практику непрерывного образования педагогов осуществлялось:

- при проектировании и реализации разного уровня программ развития образования Волгоградской области (1995—2000 гг., две программы), системы образования г. Волгограда (1995—2001 гг., две программы), когда автор выступал руководителем коллективов раз-

работчиков и ответственным редактором; разработке и реализации опытно-экспериментальных моделей педагогической подготовки на кафедре педагогики ВГПУ (диссертант — доцент кафедры с 1995 г. по настоящее время, автор соответствующих разделов программ, разработанных на ней); в Волгоградской городской гимназии (с 1988 по 1993 г. диссертант — ее директор), в средней школе № 3 г. Котово Волгоградской области, информационно-технологическом лицее № 8 «Олимпия», Детско-юношеском центре г. Волгограда, Ворошиловском районном Центре детского творчества и досуга (диссертант — научный консультант опытно-экспериментальной работы);

- в деятельности кафедры воспитания и социально-педагогической работы Волгоградского государственного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, руководителем которой диссертант является с 1995 г. по настоящее время; в разработанных на кафедре программах повышения квалификации руководителей и педагогов различных типов образовательных учреждений;

- при разработке и реализации программ учебных курсов и рекомендаций по их изучению для студентов, магистрантов и аспирантов, для самообразования педагогов, рекомендаций по различным аспектам профессиональной подготовки педагога-воспитателя в системе непрерывного образования педагога (всего разработано и внедрено в практику более 40 материалов такого рода).

Структура диссертации обусловлена логикой проведенного научного исследования. Диссертация (275 с.) состоит из введения (16 с.), трех глав (64 с., 79 с., 65 с.), заключения (4 с.), списка использованной литературы (597 наименований) и 8 приложений. Диссертация содержит в тексте 5 таблиц, 5 иллюстраций.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Первая глава «Феномен воспитания как контекст становления профессиональной позиции педагога» посвящена анализу современных подходов к пониманию воспитания как определяющих особенностей в целевых установках, отборе содержания, методов и организационных форм непрерывного образования педагога.

Способ понимания педагогом феномена воспитания определяющим образом влияет на характер воспитательной деятельности и подготовки к ней. Анализируя различные подходы к определению категории «воспитание», мы обнаружили, что большинство авторов

(И. А. Колесникова, Л. М. Лузина, А. В. Петровский, С. Д. Поляков, Е. В. Титова, Н. Е. Щуркова и др.) сходятся в том, что в воспитании одновременно выделяют **три аспекта**, рассматривая его как социальное явление, процесс и деятельность. Философско-антропологический подход к воспитанию соотносит воспитание с духовным бытием человека, указывает на его онтологическую природу и толкует его достаточно широко. По сути, воспитание — это сама жизнь, «истина бытия»: «Человек своим бытием брошен в истину бытия, чтобы экзистировать..., беречь истину бытия, чтобы в свете бытия сущее явилось как сущее, каково оно есть» (М. Хайдеггер).

Соглашаясь с О. С. Гребенюком, что в основу образования педагога необходимо положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке, мы полагаем возможным интерпретировать выделенные подходы как *три способа бытия ребенка в культуре: предстояние, самостояние и со-стояние*. «Стояние» отражает бытийственность рассматриваемых воспитательных процессов, а соответствующие приставки (пред-, само- и со-) выделяют из семантического поля различные аспекты этого бытия. При этом первый аспект задает жизненные (а значит, и воспитательные) смыслы, его *результативные* характеристики, второй отражает образ бытия, являющийся предметом и *целевой* характеристикой воспитания, а третий (со-стояние) — содержание и *механизм* воспитания.

Еще со времен Аристотеля широко распространено понимание человека как особого общественного животного; мнение, что не общество произошло от человека, а человек произведен от общества. Общество есть некий организм, а человек — лишь его живая часть, существование которой невозможно вне целого. Общество всегда заинтересовано в воспроизводстве не только биологическом, но и духовном, культурном, а воспитание изначально было тем механизмом, который обеспечивал социализацию индивида, его интеграцию в общество через интериоризацию социокультурных ценностей.

Гуманистическая традиция требует от индивида быть достойным великой культуры, которую создало человечество. Предстояние Высшему дает человеку чувство собственного несовершенства, которое рождает потребность изменить себя. Способность к культурной идентификации, т. е. осознанию своей принадлежности к определенной культуре, интериоризации ее ценностей (принятию их как своих), выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни и поведения, определяет целостность личности как социального типа.

Социокультурный аспект бытия воспитанника обеспечивается в рамках культурологического подхода через организацию педагогически целесообразной среды: общественное мнение, традиции, коллективные дела, события, праздники и т.д. Системный подход позволяет организовать среду в **социокультурное воспитательное пространство**, технологизируя воспитательный процесс, повысив степень целостности воспитательных влияний. При этом *под социокультурным воспитательным пространством мы понимаем специально организованную педагогическую среду, структурированную систему педагогических факторов и условий становления ребенка*. Характерные признаки пространства — его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, его выделенность из среды, обязательно воспринимаемая воспитанником субъективно (как образ пространства, выделенного из среды).

Эти положения были реализованы нами при разработке в 1988–2001 гг. программ развития системы образования Волгоградской области (три программы), г. Волгограда (две программы) и отдельных образовательных учреждений (средней школы № 135 г. Волгограда, реорганизованной в ходе эксперимента в Волгоградскую городскую гимназию, средней школы № 42 г. Волгограда, реорганизованной в лицей № 8 «Олимпия», Котовской средней школы № 3 Волгоградской области, Детско-юношеского центра г. Волгограда, Центра детского творчества и досуга Ворошиловского района и др.).

Средовый подход к воспитанию, понимание его как социокультурного феномена подчеркивают значимость, актуальность воспитания для общества. Хотя идея воспитательного пространства как скоординированной социальной среды не открыла способа кардинального разрешения кризиса воспитания, она дала главное — показала, что *стремление к повышению степени целостности воспитания неизменно приводит к повышенному вниманию к отдельному ребенку, его индивидуальному бытию в культуре*. Наиболее перспективным тезисом гуманистической психологии и педагогики является тезис о том, что развитие ребенка имеет свои внутренние закономерности, свою внутреннюю логику, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие совершается.

В формировании целей воспитания в аспекте самостояния (индивидуального бытия) ребенка педагог исходит из необходимости развития у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя не только как существо общественное, но и как неповторимую индивидуальность со своими специфическими запросами и индивидуальными способами социальной самореализации. Личность и индивидуаль-

ность — два аспекта бытия человека, два его различных определения. Если личность — это определенность позиции человека в отношениях с другими, то индивидуальность — определение собственной позиции в жизни, сама определенность внутри самой своей жизни, это встреча с самим собой как Другим, не совпадающим теперь уже ни с собой, ни с другими по основному содержанию былой жизни. «Индивидуальность — это всегда внутренний диалог человека с самим собой, выход в уникальную подлинность самого себя» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев).

В этих положениях находит оправдание понимание воспитания как *самостановления* («самостояния») человека, обретение им себя, своего образа человеческого — неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. *Воспитать человека в этом понимании — значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, т.е. «научить» житнетворчеству.*

Такой подход реализован в нашем собственном кандидатском исследовании, посвященном профессионально-личностному самоопределению старшеклассников, в проводимых под нашим руководством диссертационных исследованиях А. В. Моложавенко (становление здорового образа жизни как цель профилактики аддиктивного поведения подростка), М. И. Еременко (экономическая свобода старшеклассника как условие его жизненного самоутверждения), Ю. А. Будник (становление мотивации самоутверждения старшеклассника), С. С. Бакулевской (интеллектуально-творческая деятельность как способ субъектного самоутверждения старшеклассника в учебном процессе) и др.

Субъект — не нечто пассивное, только воспринимающее воздействия извне и перерабатывающее их способом, производным от его «природы», а носитель активности, т.е. самоутверждающаяся индивидуальность. Субъектность — это единство индивидуально-личностных свойств человека: нельзя утверждать свою самость, не будучи выделенным из среды; но также не представляется возможным конструктивное самоутверждение без идентификации со средой.

В результате самоопределения человек (ребенок) выстраивает свою ценностно-смысловую сферу или **субъектное пространство**, которое, по нашему мнению, выделяется рядом признаков:

- во-первых, это целостный и в высшей степени осознанный образ себя; так же, как и социокультурному воспитательному пространству (в трактовке Л. И. Новиковой и ее научной школы), субъектному пространству присуща целостность, согласованность элементов;

- во-вторых, субъектное пространство — это идентичность человека в его социокультурном окружении, способность быть самим собой в уподоблении себя выбранному социокультурному окружению, противостоять разрушительным воздействиям среды;

- в-третьих, субъектное пространство — всегда результат собственной работы человека над собой, результат постоянного усилия быть, сохранять свою позитивную идентичность; в этом отношении запрет и самоограничение являются не только результатом, но и процессуальной характеристикой становления человека как субъекта.

Выделение субъектного пространства обостряет проблему неадекватности воспитательных влияний: ни прямые воздействия, ни опосредованное влияние через организацию среды не делают воспитание управляемым процессом. Синергетические представления приводят к пониманию воспитательного процесса не как *создаемой* извне целостности, а как *создающейся* изнутри, когда «предстояние» перед культурой немислимо без «самостояния», самостановления в ней. Вместе с тем признаются очень ограниченными рамки вмешательства в этот процесс: сверхмалым воздействием можно произвести глобальные (возможно, даже разрушительные) изменения, а сильное останется без последствий.

С учетом этих положений в собственной опытно-экспериментальной работе и проводимых под нашим руководством исследованиях И. В. Курдюковой, Л. П. Хрипунковой, А. М. Байбакова, Е. А. Лыжевой, Т. С. Новрузовой и др. мы искали наиболее эффективные пути педагогического влияния на процесс саморазвития ребенка в разные этапы его индивидуально-личностного становления. Именно нахождение «резонансных зон», своего рода «акупунктурных точек» воздействия на субъектное пространство саморазвития ребенка, становится в системе этих представлений основным содержанием воспитания.

В связи с этим все чаще в педагогической литературе поднимается вопрос о педагогической поддержке (Е. В. Бондаревская, В. П. Зинченко, С. В. Кульневич и др.) или педагогическом сопровождении (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына). При всех различиях в терминологии воспитание в этой трактовке понимается педагогом как оказание помощи ребенку в его жизненном самоутверждении, с тем чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с трудностями, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды. Полнейшая заинтересованность в судьбе воспитанника здесь сочетается с признанием за ребенком права «самостоятельно реагировать на обстоятельства и поступать так, как он считает нужным» (О. С. Гребенюк).

Идеи С. Л. Франка, М. Хайдеггера, Ж. Сартра, М. С. Кагана о том, что саморазвитие индивида в условиях его взаимодействия с социокультурным окружением является по своей сути двусторонним процессом, как «сопричастное бытие вместе с другими» (Г. С. Батищев) и сопровождается потребностью в значимых Других, в тех, «без кого он и сам не может стать и быть самим собой», приводят к выводу: чем интенсивнее осуществляется индивидуально-личностное самостроительство, тем более значимой для человека становится нужда в контактах с окружающими, тем сильнее у него ощущение влияния этих контактов. Так открывается особая роль педагога-воспитателя в отличие от педагога поучающего или педагога-организатора, особые смыслы его профессиональной деятельности.

Анализ результатов многолетней опытно-экспериментальной работы, а также проводящихся под нашим руководством исследований С. С. Басовской (о коллективной исследовательской деятельности как условия адаптации выпускника в вузе), М. И. Еременко (о педагогическом потенциале тренинговых технологии в формировании экономической свободы старшеклассника), Л. П. Хрипунковой (о самоопределении старшеклассника в социокультурных ценностях), А. В. Сидоркина (о совместности знания как условия становления здорового образа жизни подростка) и др. позволили сделать важные выводы о том, что при воспитательном взаимодействии каждый из вступающих в этот процесс не просто «содействует развитию другого», но именно в этом находит условия для собственного развития. Педагог не передает готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создает, вырабатывает их вместе с воспитанником. *Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни, их исследование в конкретных видах деятельности, в общении и составляют содержание воспитательного процесса.* Иначе говоря, саморазвитие воспитанника и самого педагога происходит в *пространстве их взаимодействия*, которое иначе мы называем пространством воспитательной деятельности. Именно как пространство педагогического взаимодействия исследуется процесс решения эвристических задач в защищенной под нашим руководством кандидатской диссертации С. С. Бакулевской.

С позиций синергетики будущее (т. е. *результат*) больше влияет на настоящее, чем прошлое. Иначе говоря, *видение результата, как интенции процесса, определяет прогноз и цели воспитания, смыслы и характер воспитательной деятельности.* В связи с этим в диссертации исследуется категория результативности воспитательной деятельности. Мы приходим к выводу, что *именно качественными изменениями в человеке характеризуется воспитание*, в отличие от обучения,

где количественный результат (например: приращение знаний, умений, навыков) уже является достаточным.

В исследованиях С. С. Бакулевской (о становлении интеллектуально-творческой деятельности старшего школьника), А. М. Байбакова (о возможностях взаимодействия малых групп в формировании толерантности старшего подростка), С. Ю. Басовской (о потенциале коллективной исследовательской деятельности старшеклассника и студента в их социальной адаптации при переходе из школы в вуз), посвященных, казалось бы, разным проблемам, речь идет об одном качестве, об одном результате деятельности педагога. Воспитательным он является в том отношении, что предполагает не только накопление знаний, умений, взглядов и т.п. количественных изменений, а изменение жизненной позиции ребенка, т.е. переход его в новое качество: саморазвитие ребенка, становление его субъектности.

При этом качественные изменения предполагаются не только в субъектах воспитательного взаимодействия, но и в самом процессе воспитания. Примером может служить выделенный в исследовании А. В. Моложавенко, проводимом под нашим руководством, критерий состояния коммуникативного пространства взаимодействия педагога и подростка как индикатор становления его здорового образа жизни.

Ожидаемые и возможные результаты в наибольшей мере определяют *воспитательные цели*. Поставить педагогическую цель, в нашем понимании, означает определить те *качественные изменения* в воспитаннике (и в себе самом), которых хочет достичь педагог. При этом целеполагание — неотъемлемый элемент профессиональной деятельности воспитателя, который не может быть заменен каким-либо «социальным заказом». Сам педагог является равноправным источником целей воспитания, поскольку педагогический процесс, кроме всего прочего, — это еще и самореализация учителем смыслов профессиональной деятельности, которые являются началом процесса целеполагания. *Превращение педагога в исполнителя, т. е. лишение его собственной субъектности, автоматически лишает его и возможности выполнять воспитательные функции*. Эти положения были реализованы в разработанных в ходе опытно-экспериментальной работы алгоритмах целеполагания, критериях грамотной постановки цели, в занятиях с педагогами и студентами по овладению педагогическим целеполаганием в воспитательной деятельности, которые описаны в диссертации и публикациях автора.

Целью обосновываются *принципы воспитания* как регуляторы, задающие «русло» протекания процесса, характер поведения педагога

га, стратегию его деятельности, определяющие способ реагирования на ситуации и характер собственной активности. Иначе говоря, принципы рассматриваются как доминанты бытия педагога, заповеди, определяющие характер реализации смыслов и содержание его деятельности, обеспечивающие его выбор в ключевых бытийных позициях воспитательного взаимодействия. Цепочка этих выборов и определяет динамику становления человеческого качества в ситуациях воспитания, стиль педагогической деятельности, структуру содержания воспитания. В ходе опытно-экспериментальной работы были выявлены эффективные способы оказания помощи педагогу в разработке принципов и объединении их в личную профессионально-педагогическую концепцию. Наиболее эффективно эта проблема решалась в разработанных и проводимых автором деловых играх, в которых сочетались рефлексивные, интерактивные и проективные методики. Разработка этих игр дана в диссертации и публикациях автора.

Индивидуально-личностная ориентация педагогической деятельности предполагает соотнесение *содержания воспитания* с человеком, его духовным бытием, смыслом жизни, с индивидуальными жизненными ориентирами воспитанников. Содержание воспитательного процесса как его проект уже не может быть представлено в виде обязательной программы действий. Это ориентиры для бытийственного самоосуществления воспитанников, которое не может быть успешным, если ребенок не погружен в мысли и чувства о себе как о человеке. Рассматривая воспитание как деятельность, мы учитываем, что *содержание деятельности есть те изменения, которые происходят в деятельности с тем, что в деятельность включено.*

Преимущества гуманитарного понимания содержания воспитания в том, что педагог в процессе воспитания получает возможность все время обогащаться, профессионально взаимодействуя с воспитанником. Самоосуществление и самореализация педагога в такой деятельности обусловлены наличием у него профессиональных смыслов, целей, идей, замыслов, потребностей, связанных с созданием другого человека, т. е. с реализацией своей *профессионально-педагогической позиции.*

Эта идея реализуется **во второй главе «Концепция становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования»**, в которой обосновываются цель, закономерности, принципы и фазы подготовки педагога-воспитателя.

Под концепцией мы понимаем систему идей, которая включает диагностично заданные *цели* и обусловленные ими *принципы*, которые, в свою очередь, реализуются в *содержании, методах и организационных формах* образования.

Поиск смысла определенных действий, профессиональной деятельности, жизни в целом как позиции определяет все существование субъекта, его поведение и деятельность. Вслед за В. Н. Мясищевым под *позицией* человека мы понимаем интеграцию его доминирующих избирательных отношений в каком-либо существенном для него вопросе. *Гуманизация воспитания в школе предполагает становление профессиональной позиции каждого педагога как воспитателя.* При этом *осознанность рассматривается как одна из важнейших характеристик позиции педагога-воспитателя как субъекта профессионального бытия.*

Теоретический анализ позволяет выделить деятельностно-утверждающую природу, а также такие признаки субъекта, как осознанная активность, предметность, способность к целеполаганию и саморефлексия, свобода выбора, уникальность, определенность во времени, диалектика временного и временного проявления субъектом своей активности (Г. С. Арефьева, Е. В. Бондаревская, М. С. Каган, И. А. Колесникова, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), которые приводят к выводу, что *не только ребенок, но и взрослый не могут рассматриваться как объект программирования со стороны общества. За каждым ставится возможность свободного самоопределения, право на выбор себя.* Только субъектность педагогической позиции обеспечивает реализацию предмета педагогики в определении Ш. А. Амонашвили, когда «Человек — создатель Человека». Субъектно-авторская позиция педагога, по мнению В. В. Серикова, позволит не упустить главную сущностную функцию педагогической деятельности — образование человека вообще, а не только научение воспитанника конкретным вещам.

В диссертации делается вывод о том, что *система смыслов как видение результата представляет собой основание позиции* как инварианта деятельности. На основании исследований А. А. Бодалева, Д. Н. Завалишиной, В. С. Ильина, И. А. Колесниковой, Я. А. Колосинского, В. А. Кутырева, Б. Ф. Ломова, Л. М. Лузиной, Н. Н. Обозова, И. Е. Пискарева, В. Н. Сагатовского, Н. Н. Сергеева, П. Сорокина, И. Д. Фрумина, Н. Е. Щурковой и др. мы приходим к выводу о **трех типах профессионально-педагогической позиции: когнитивистском** (когда в качестве ведущего педагогического результата видится овладение воспитанниками знанием), **бихевиористском** (опыт поведения и деятельности, умения и навыки) и **экзистенциалистском** (эмоционально-ценностные отношения, жизненная позиция).

Учитывая, что каждый тип может быть реализован на четырех уровнях производимых в воспитательной деятельности изменений (на уровне отдельных элементов, их групп, всей системы или ее преобра-

зования), в ходе исследования была обоснована и экспериментально проверена матрица 12 педагогических позиций педагога в воспитательной деятельности.

Матрица профессионально-педагогических позиций педагога

Уровень новизны		Ориентация на когнитивный результат, знания	Ориентация на опыт деятельности, умения	Ориентация на эмоционально-ценностные отношения
		А	В	С
1	Рационализаторский	Как правило, репродуктивное усвоение отдельных фактов, их уточнение. Занимательная информация	Усвоение отдельных приемов, умений, способов действий, их усовершенствование	Отдельные оценки, нередко необоснованные, бездоказательные, неосознанные. Эмоциональность поведения
2	Изобретательский	Установление причинно-следственных связей, зависимостей, закономерностей	Усвоение последовательности операций, конструирование технологических цепочек из освоенных способов действий	Осознанные, доказательные и обоснованные оценки, которые педагог готов обсуждать и отстаивать
3	Эвристический	Установление системы знаний, структуры понятий и категорий, моделирование понятий и категорий	Конструирование технологической последовательности действий, дополнение освоенных способов своими собственными	Оценки на уровне убеждений, которые педагог отстаивает и следует им в деятельности
4	Новаторский	Использование системных знаний, полученной информации для объяснения новых фактов, явлений, прогнозирования событий	Разработка авторских приемов и технологий, построенных на принципиально новой методической идее	Готовность к обновлению мировосприятия, обоснованной смене оценок, их детализации и развитию
Тип образовательных программ:		информационно-когнитивный	поведенческий	социально-ролевой
Роли педагога:		наставник, лектор, пастырь	инструктор, тренер	консультант, советчик

Эта матрица позиций прошла апробацию в трех международных проектах, на пяти конференциях различного уровня и в опытно-экспериментальной работе со студентами и слушателями курсов повышения квалификации работников образования (общий объем выборки составил свыше 400 студентов и педагогов). Проведенное исследование показало, что каждая из 12 позиций может быть эффективна в определенной ситуации — важна степень осознания педагогом воспитательных смыслов своей профессиональной деятельности, концептуальная обоснованность выбора определенной позиции в конкретной ситуации профессиональной деятельности. В то же время наблюдается тенденция неререфлексивного закрепления вне зависимости от контекста ситуации позиции А1 (ориентация на репродуктивное усвоение отдельных фактов, занимательную информацию) у педагогов с низким уровнем компетентности, что ведет к «вымыванию» воспитательных смыслов в их профессионально-педагогической деятельности. Массовый педагогический эксперимент не подтвердил распространенное мнение о том, что руководители школ более предрасположены к авторитарности в общении с детьми. Напротив, они показали большую склонность к гуманитарным аспектам педагогической деятельности.

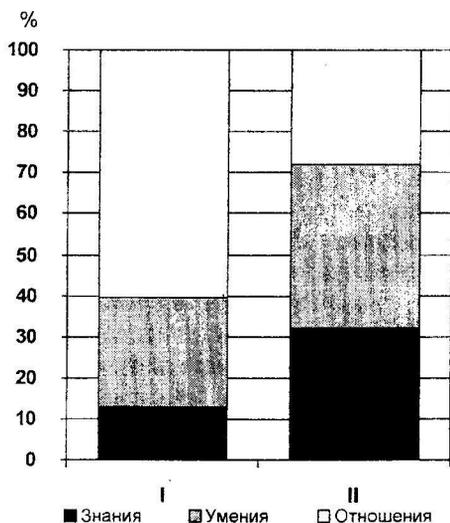


Рис. 1. Структура воспитательных смыслов первокурсников в двух тестированиях

Способностью осознанно выбирать эффективные в конкретной ситуации ориентиры и определяется уровень сформированности профессионально-педагогической позиции. Этот вывод становится понятным при сопоставлении приведенных на рис. 1 двух диаграмм (I, II), иллюстрирующих структуру воспитательных смыслов студентов первого курса педагогического университета (выборку составили в первом анкетировании 86 и во втором — 93 студента естественно-географического факультета ВГПУ). В обоих случаях предлагались сходные педагогические ситуации. Разница во времени между двумя тестированиями составила около двух месяцев. Очевидно, что за это время не могло произойти столь разительного изменения профессиональной позиции, что приводит к выводу о неустойчивости смыслов в связи с их неосознанностью. Это предположение подтверждается корреляционным анализом, анализом эссе, дискуссий на семинарско-практических занятиях, индивидуальных бесед со студентами.

Основываясь на анализе исследовательской литературы и опыта, в качестве *показателей сформированности* профессиональной позиции педагога-воспитателя мы выбрали степень ее осознанности, структурированности, устойчивости. *Критерием* выделения уровней (стадий) сформированности позиции послужила степень ее целостности, «собранности» вокруг воспитательных смыслов.

В исследовании были выделены **пять уровней сформированности** профессиональной позиции педагога-воспитателя. **Первый уровень — вневоспитательный.** Педагог отрицает необходимость или возможность воспитательных смыслов педагогической деятельности, главным образом, отстаивая функции передачи знаний, умений, навыков, профессии и т. д. Воспитательный эффект своей деятельности не осознает и не проектирует. В своем взаимодействии с детьми использует преимущественно ролевые формы поведения, структурированные в силу стихийно сложившихся представлений о ролевых функциях. **Второй уровень — нормативный.** Это тип исполнителя инструкций. В структуре его позиции, скорее, преобладают не смыслы, а значения воспитательной деятельности, которые он «принимает к исполнению», не задумываясь о собственном отношении к ним. Тенденции в его воспитательном взаимодействии с детьми, скорее, обусловлены собственными человеческими качествами, которые он, между тем, воспринимает как проявление своей некомпетентности, «необученности в области воспитательной работы». **Третий уровень — технологический.** Это педагог, который увлечен поиском «воспитательных технологий», а по сути — новых форм воспитательной работы. Его увлекает вариативность педагогического общения,

в самоанализе часто звучат фразы «детям понравилось». По крайней мере, отношение детей к его деятельности значимо для него, хотя и побуждает большей частью лишь к поиску «новых разработок». Воспитание мыслится им на уровне «внеклассной воспитательной работы», а не на уровне стиля деятельности педагога. Четвертый уровень — *системный*. Педагог стремится к созданию системы своих взаимодействий с воспитанниками. Здесь анализируется педагогическая ситуация и выбирается оптимальный стиль педагогической деятельности. «Формы воспитательной работы» воспринимаются лишь как «заготовки», «строительный материал» для установления оптимальных взаимоотношений с детьми на основе воспитательных целей. Пятый уровень — *концептуальный*. Педагог включает воспитательные взаимодействия в сферу своего не только профессионального, но и жизненного развития. Он испытывает осознанную потребность в дискуссионных формах работы, признавая мнения воспитанников как самоценные. Подавление в педагогической работе для него становится лишь крайней дисциплинарной мерой.

Последовательность этих уровней как качественных состояний профессионального бытия педагога выявляет интенции процесса становления его профессиональной воспитательной позиции, служит ориентиром в построении педагогического прогноза и определении на его основе целей непрерывного образования педагога-воспитателя на каждом из его стадий. Уровневая модель стала основой для выявления закономерностей процесса становления профессиональной позиции педагога-воспитателя, что явилось первым шагом в разработке концепции.

Следующим шагом стало обоснование принципов непрерывного образования педагога-воспитателя. При этом под *принципом* мы понимаем руководящую идею, основное исходное положение теории или программы, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован. Нормативная роль принципов обусловлена тем, что они должны проистекать из природы того феномена, по отношению к которому сформулированы. Следовательно, в обосновании принципов непрерывного образования педагога-воспитателя необходимо исходить из **закономерностей становления** его профессиональной позиции.

В качестве основного механизма становления воспитательной позиции в диссертации обосновывается профессиональное самоопределение педагога как процесс и результат выбора им собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных об-

стоятельствах профессионального бытия: основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы. Самоопределение в профессии — это поиск и нахождение в ней своего смысла, своей меры бытия, своего отношения к истине, которые потом воплотятся в педагогических деяниях. В таком понимании самоопределение педагога выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации.

Критерием динамики становления его воспитательной позиции избрано саморазвитие педагога, которое, вслед за Н. К. Сергеевым, мы понимаем как специфическую самоорганизацию педагогом своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления и развития, где происходит освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы.

В обосновании ведущих факторов становления профессиональной позиции педагога-воспитателя мы пришли к выделению профессиональной *рефлексии* (осмысления своей профессиональной деятельности), профессиональной *самооценки* (осознания, соотношения себя, своих смыслов с обстоятельствами внешнего мира, с социокультурными ценностями, оформления в этом процессе смыслов в ценности как регуляторы профессионального поведения и деятельности) и профессионального *самосознания* (выделение себя из объективного мира, осознание собственных способностей и возможностей принимать самостоятельные решения и вступать на этой основе в соответственные профессионально-педагогические отношения, нести ответственность за принятые решения и действия).

Соотнесение результатов диагностики с теоретическим анализом позволило выделить в качестве основных показателей динамики становления профессиональной позиции педагога-воспитателя его профессиональную свободу и достоинство. Главным подтверждением человеческого достоинства является способность человека стать нужным Другому, осознание человеком своей духовной, культурной и социальной ценности, значимости. Позиция, понимаемая как достоинство, по своему содержанию является феноменом, заставляющим человека активно действовать.

Ощущение профессиональной свободы при воплощении в жизнь концептуальных замыслов приходит с возможностью выбора определенного плана действий, построения оригинальной структуры методов, своей системы воспитательной работы, разработки индиви-

дуальной формы воплощения воспитательных отношений, логики педагогического процесса. Профессиональная свобода педагога напрямую зависит от степени сформированности его воспитательной позиции, поскольку именно «внутренний момент самоопределения, верность себе» диктует в профессиональном поведении произвольность действий человека в конкретной ситуации.

Проектирование системы непрерывного образования педагога-воспитателя на основе понимания закономерностей становления его профессиональной позиции через развитие рефлексии, самооценки и самосознания как трех форм понимания педагогом своего профессионального бытия позволило обосновать иные, отличающиеся от традиционных, **принципы**:

- *Принцип рефлексивности*, предполагающий осмысление собственного опыта педагога, обнаружение профессионально-личностных смыслов (осмысление) воспитательной деятельности. Этот принцип отражает смысловой уровень понимания педагогом себя в профессиональном бытии, деятельностный аспект становления профессиональной позиции педагога-воспитателя (акцент при этом делается на рефлексию педагогического опыта).

- *Принцип интерактивности* — соотнесение собственных смыслов, осознание (формирование ценностных ориентиров) профессионально-педагогической деятельности воспитателя. Этот принцип отражает семантический уровень профессионального самопонимания педагога, когнитивный аспект становления его профессиональной позиции (акцентирующий внимание преподавателя на становлении профессиональной самооценки педагога).

- *Принцип проективности*, предполагающий развитие профессионального самосознания, утверждение своей профессиональной позиции в деятельности. Этот принцип отражает экзистенциальный уровень самопонимания, ценностный аспект становления воспитательной позиции (с акцентом на самоосознание и утверждение профессионально-личностных ценностей).

Выделенные принципы реализуются в определенной логике освоения содержания, применения методов и форм педагогической подготовки. Нелинейность процесса становления профессиональной позиции педагога-воспитателя приводит к мысли о нелинейности и процесса его подготовки: стадии этой подготовки определяются не календарными сроками и количественными накоплениями в соответствии с годами обучения, а качественным своеобразием — каждая фаза работы с педагогом представляет собой целостную систему со-

держания, форм и применяемых методов. В эксперименте обоснованы и апробированы **три фазы в логике работы с педагогом**:

Первая фаза — *рефлексивная* (осмысления). Переживание ситуаций педагогической деятельности, их обсуждение, герменевтическое постижение их смыслов и значений. Целью является обращение к смыслам своей деятельности, понимание своей самости как достижение внутреннего согласия. При этом важен не только вопрос «против чего я?», но и «за что я?», «почему именно это меня привлекает?».

Вторая фаза — *ценностная* (осознания). Осмысление и осознание ситуаций позволяет оформить смыслы деятельности в индивидуальные ценности. Выделение типичных алгоритмов и овладение способами педагогического взаимодействия, методами постижения педагогической деятельности становятся основой для развития профессиональной самооценки. Этот этап характеризуется развитой познавательной активностью педагогов, и цель подготовки педагога-воспитателя — обратить эту активность на понимание иной самости, другой культуры как условие саморазвития.

Третья фаза — *проективная* (проектирования). Самопроектирование и реализация профессиональной позиции в деятельности. На этом этапе оформляются ценностные ориентиры педагога, осознаются принципы его деятельности, благодаря чему интенции его профессионального поведения переходят в воспитательные цели, т. е. профессиональная позиция педагога-воспитателя становится концептуальной.

Системный анализ, моделирование и проектирование педагогической деятельности составляют содержание каждой фазы подготовки педагога. При переходе от одной фазы к другой возрастает потребность в осознании собственной позиции, во все большем использовании теоретического материала для ее обоснования и продвижения к концептуальности. В каждой фазе подготовки должны быть реализованы одновременно все три выделенных принципа. Однако роль ведущего в их структуре — переходящая. В первой фазе в структуре принципов подготовки педагога-воспитателя ведущим становится рефлексивность, во второй — интерактивность, в третьей — проективность. Во всех фазах этой работы невозможно реализовать обозначенные цели и выделенные принципы профессиональной подготовки лишь на материале имитационного моделирования, без мощной социальной практики: субъектность педагога как воспитателя требует самореализации и самоутверждения в реальной, а не виртуальной деятельности.

Эти фазы работы с педагогами обрабатывались на различных этапах исследования в ряде взаимосвязанных проектов, описанных далее. Анализ результатов этих проектов позволяет сделать важные выводы о **дидактических условиях** технологизации непрерывного образования педагога-воспитателя в контексте становления у него профессиональной позиции. К ним мы относим отбор содержания образования, способствующего становлению субъектности педагога; единство принципов подготовки на всех стадиях непрерывного образования педагога; нацеленность педагогического образования на саморазвитие воспитателя; технологическую обеспеченность программ подготовки; стадийность и соответствующую стадиям дифференциацию содержания, форм, методов обучения; запрет на популизм в педагогической подготовке.

В третьей главе «ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ НА РАЗЛИЧНЫХ СТАДИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» с позиций разработанной концепции обосновывается периодизация непрерывного образования педагога, раскрываются особенности профессиональной подготовки на каждом этапе.

К идее стадиальности, ступенчатости процесса профессиональной подготовки при проектировании содержания образования приходят многие исследователи (И. Ф. Бережная, В. С. Ильин, И. А. Колесникова, Н. К. Сергеев, О. Ю. Шаврина и др.). Согласно результатам исследования Н. К. Сергеева, ступенчатость педагогического образования обуславливается его относительно дискретными этапами, которые представляют собой последовательность качественных перестроек в профессиональном сознании и деятельности, в образе профессионального Я, в рефлексии, функциях и технологиях их использования.

Проектируя свою опытно-экспериментальную работу, мы выделили **три основные ступени непрерывного образования педагога**, в каждой из которых обнаружилось **по два качественно своеобразных этапа**.

Первая ступень — *выбор профессии*, когда происходит ориентация человека в мире профессий, отдается предпочтение педагогической деятельности в качестве профессиональной (на этапе *допрофессионального образования*), идет усвоение мотивационно-психологических и процессуальных компонентов педагогической деятельности, идентификация социальной роли учителя с определенной предметной областью науки, культуры (этап *начальной профессиональной подготовки*). Итогом данной ступени непрерывного образования мы полагаем осмысление педагогической деятельности как воспитатель-

ной, т. е. направленной на качественное преобразование ребенка, на «становление человеческого в человеке».

Основная задача допрофессионального образования (эксперимент проводился на базе педагогических групп Волгоградской городской гимназии, входившей в структуру учебно-научно-педагогического комплекса педуниверситета) нам видится не в привлечении к какой-либо конкретной профессии, а в подготовке учащихся к профессионально-личностному самоопределению как процессу постоянного выбора профессии, в соотношении своих возможностей и желаний с потребностями социокультурного окружения. На этом этапе был реализован проект «Профессионально-личностное самоопределение». Основным средством решения такого рода задач были разработанные автором в ходе диссертационного исследования курсы «Выбор профессии» для 7-х классов и «Основы педагогики» (Основы педагогики: Программа и методические рекомендации допрофессионального образования в 8 – 11-х классах / Н. М. Борытко и др.; Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград, 1994. 78 с.).

В дальнейшем курс «Основы педагогики», рекомендованный Волгоградским областным управлением народного образования, адаптировался к обстоятельствам деятельности различных педагогических классов области с учетом конкретных условий — материально-технического, кадрового, методического обеспечения, активности взаимодействия их с учреждениями профессионального педагогического образования (университетом, колледжами).

Фактически начало обучения в педагогическом вузе является продолжением профессионально-личностного самоопределения, поиска собственных смыслов профессионально-педагогической деятельности, поэтому подмена ценностно-смыслового самоопределения студентов 1 – 2-х курсов только лишь информационным насыщением представляется нам необоснованной.

В этом отношении эффективным методом обучения студентов на *семинарско-практических занятиях* является описанный в диссертации анализ педагогических ситуаций, который дает ценный опыт для последующего педагогического взаимодействия с детьми. В продолжение анализа в течение семи лет опытно-экспериментальной работы апробировались методики имитационного моделирования. Назначение *лекционного курса* представляется в том, чтобы побудить к рефлексии, собственным размышлениям и поискам, пробудить у будущего педагога исследовательский интерес к профессионально-педагогической деятельности. Этому помогает материал, оформленный в виде коротких историй, с использованием многочисленных

притч, пословиц, поговорок, даже анекдотов. Параллельная методологическая подготовка и постепенный переход к систематизированному изучению теоретического материала позволяют обеспечить сопоставление собственных смыслов профессионально-педагогической деятельности с теоретическим знанием, оформление смыслов в систему ценностных ориентаций, реализуемых в профессиональной деятельности педагога-воспитателя.

Системообразующим элементом обучения студентов педагогическим дисциплинам на начальном этапе их профессиональной подготовки стало описанное в диссертации *проектное исследование*, интегрирующее лекционный материал, лабораторно-практические занятия и *педагогическую практику*, логика заданий которой отражена в целевых установках: овладение системой методов понимания ребенка (4-й семестр), понимания педагогического процесса и опыта учителя (5-й семестр); отработка системного подхода в проектировании и реализации внеучебной воспитательной работы (летняя практика в загородном оздоровительном лагере после третьего курса и 8-й семестр); моделирование и представление своей авторской педагогической системы (9-й семестр).

Апробация разработанной в нашем исследовании концепции в российско-американском проекте по развитию характера (1999—2001 гг.) подтвердила вывод, полученный нами в ходе кандидатского исследования (1991—1994 гг.) о том, что овладение организационными формами воспитательной работы на первой ступени непрерывного образования педагога способно побудить его к поиску путей технологизации воспитательной деятельности (постижению ее закономерностей) и профессионально-личностному самоопределению. В настоящее время под руководством автора ведутся два студенческих и два кандидатских исследования проблемы профессионально-личностного саморазвития будущего педагога в начальный период профессиональной подготовки.

Вторая ступень — *самоопределение в профессии*, овладение существенными механизмами педагогической деятельности, готовностью к трансформации социокультурного опыта, поиск (в процессе *студенческого исследования*) и утверждение (в *последипломном образовании*) своего педагогического стиля, осознание воспитания как преобразующего взаимодействия. Итог данной ступени — концептуальная позиция педагога-воспитателя, определение системы принципов своей профессионально-педагогической деятельности.

Основная работа по развитию собственной активности студентов строится вокруг студенческого исследовательского проекта. Соб-

ственное исследование побуждает студента формулировать свою личную профессионально-педагогическую позицию, реализовывать и развивать ее в работе с детьми, отстаивать на учебных занятиях. Эта активность является мощным катализатором усвоения педагогических знаний. В экспериментальной работе использовалась коллективная работа над исследовательскими проектами, в т. ч. *совместные исследования студентов старших курсов и учителей высокой квалификации*. Формами их совместного профессионального общения стал теоретический семинар педагогов-исследователей, организованный диссертантом на базе лицея № 8 «Олимпия», и секция «Педагогика» естественно-географического факультета ежегодной студенческой научной конференции ВГПУ, в которой принимают участие педагоги школ.

Многочисленные студенческие проекты, выполненные под руководством диссертанта в период с 1996 по 2000 гг., отражены в докладах на студенческих научных конференциях, научных публикациях студентов, выпускных квалификационных работах специалитета и магистратуры. Для поддержки этой работы автором разработаны курсы «Методика педагогического исследования» (для студентов 3—4-х курсов) и «Логика педагогического исследования» (для магистрантов).

Действительное вхождение (или невхождение) педагога в позицию «быть воспитателем» происходит, когда он непосредственно приступает к повседневной практической деятельности. Освоение педагогических технологий, как нам представляется, — главное для профессионального саморазвития молодого педагога, становления и упрочения его профессиональной позиции. Способам решения этой задачи мы посвятили большую часть своего исследования в 1990—1997 гг. Примерами реализации этих идей стали разработанные под нашим руководством учебно-технологические комплекты, в работе над которыми были обнаружены этапы освоения педагогических технологий, обоснованные в диссертации.

Нами описаны другие способы технологизации воспитательной деятельности педагога: институциирование его специфических функций в должностной инструкции классного руководителя; разработка примерных норм рабочего времени на различные формы воспитательной и организационно-педагогической деятельности и циклограммы воспитательной работы; выделение основных направлений отбора содержания воспитания, форм планирования воспитательной работы, а также стимулирующих возможностей школы, работающей в режиме инновационного развития; работа по развитию методологи-

ческой культуры педагогов в последипломный период их непрерывного образования. Эти вопросы затем стали предметом исследований педагогов и руководителей образовательных учреждений, проводящихся под нашим руководством. Восьмерым из них в 1994–1999 гг. была присвоена высшая квалификационная категория, один стал лауреатом Всероссийского конкурса «Учитель года».

Третья ступень — *профессиональное саморазвитие*, когда авторская концепция педагога реализуется в системе педагогической деятельности (авторском опыте, образовательных программах, проектах, координирующих систему педагогических факторов). Процессы осмысления и осознания профессионально-педагогической деятельности происходят одновременно и в «точке их встречи» профессионально-личностная позиция педагога-воспитателя как ценностно-смысловое образование становится не только основой, но и источником саморазвития педагога, утверждения его профессиональной свободы и достоинства.

В ходе *курсов повышения квалификации* (при любой их продолжительности), вместо традиционной направленности их на преодоление трудностей, пробелов, «слабых мест» в профессиональной подготовке учителя, нами была реализована выявленная в исследовании логика трех фаз: осмысления, осознания и проектирования. Активные формы занятий помогают обратиться к осмыслению своего опыта, выделению в нем имеющихся проблем. Задания на анализ и оценку педагогических ситуаций, разработок, планов работы в сопоставлении с теоретическим материалом для их выполнения направлены на повышение теоретического уровня профессионального мышления. Разработка документов, сценариев, планов и т. п. способствуют проектированию собственной профессиональной деятельности на более высоком уровне.

Под руководством автора и на основе разработанной им концепции кабинет воспитательной работы Волгоградского ИПК специалистов образовательных учреждений был реорганизован в 1995 г. в кафедру воспитания и социально-педагогической работы. За семь лет работы кафедры под руководством диссертанта разработаны и реализованы многочисленные программы воспитательной подготовки различных категорий педагогов и руководителей образовательных учреждений (всего обучено около трех тыс. чел.). Широко внедряются рефлексивные, интерактивные и проективные методики профессиональной подготовки педагогов.

Четыре диссертационных исследования, ведущиеся под руководством автора, продолжают поиски путей совершенствования воспи-

тательной подготовки педагогов в период их последипломного образования. Сам соискатель имел возможность апробировать свою концепцию в трех международных проектах, посвященных последипломному профессиональному развитию педагогов (1995—1998 гг. — российско-британский проект; 1996—1999 гг. — российско-голландский проект МЦОИ РГПУ им. А. И. Герцена; 2001 г. — международный проект МИОИ РГПУ им. А. И. Герцена).

В процессе профессионального становления педагог достигает подчас такого уровня, когда всякие методы работы с ним, даже отдаленно напоминающие по форме обучение, вызывают неприятие, сковывают его самовыражение и саморазвитие. В исследовании особое внимание мы уделили реализации развивающего потенциала *школьной методической учебы*, построенной по принципам «открытого общества» (К. Поппер).

Именно в процессе «разворачивания» педагогической позиции в программу деятельности, авторскую педагогическую систему сама профессиональная позиция педагога приобретает характер воспитательной, поскольку именно в виде авторской педагогической системы позиция педагога может быть проверена и принята как эффективная или отвергнута практикой воспитания. Затягивание «исполнительского» стиля педагогической деятельности может привести к потере ее смысла как способа самовыражения и самоутверждения педагога в окружающем мире, к утрате воспитательного характера его профессионального труда.

Результаты исследований на этом этапе изложены в рекомендациях по анализу педагогического опыта, разработке и экспертизе авторских учебных программ, организации научного консультирования инновационной школы, проведению проектных семинаров (в процессе опытно-экспериментальной работы их проведено около тридцати), открытых занятий и т.д., а также в монографии автора «В пространстве воспитательной деятельности» (Волгоград, 2001). В процессе экспериментальной работы под руководством диссертанта разработано более 90 авторских учебных программ для школ и учреждений дополнительного образования детей, большое число концепций и программ воспитания, квалификационных работ педагогов, аттестующихся на высшую категорию. К этому этапу относится и работа с педагогами, ведущими диссертационные исследования (15 из 20 соискателей и аспирантов автора — педагоги, работающие в средних образовательных учреждениях).

Каждый из этих трех переломных, кризисных моментов в становлении педагога как воспитателя интенционально обращает его к про-

фессиональной рефлексии, обуславливает качественное изменение его профессиональной самооценки и самосознания. Однако в повседневной практике это происходит стихийно и нередко приводит к разрушению целостности профессиональной позиции педагога, к смысловой потере. Педагог теряет субъектность, видит себя в качестве исполнителя, инструмента реализации программ, планов, инструкций и указаний — перестает быть воспитателем.

Вне зависимости от стадии непрерывного образования становление профессиональной позиции педагога-воспитателя происходит при выполнении выявленных в исследовании трех принципов и реализации в работе с ним трех фаз. Однако цели, содержание, методы и организационные формы подготовки педагога определяются не только достигнутым уровнем его профессиональной позиции, но и спецификой каждой ступени непрерывного образования как особым сочетанием внешних условий и внутренних факторов профессионального становления, предельно достижимым уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции. Этим определяются требования к разработке «индивидуального образовательного маршрута» в работе с каждым конкретным педагогом или их группой: целеполагание, отбор и реализация средств подготовки.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что при всем различии методов и организационных форм непрерывного педагогического образования на всех его этапах и стадиях должны соблюдаться принципы рефлексивности, интерактивности и проективности, объединенные идеей профессионально-личностного саморазвития педагога, становления его субъектом профессиональной деятельности и поведения. Такой подход позволяет в качестве результата получить становление воспитательной позиции педагога.

Особую исследовательскую проблему в опытно-экспериментальной работе составлял **мониторинг становления профессиональной позиции педагога-воспитателя**. В диссертации рассматриваются способы диагностики как воспитательной позиции педагога, так и *процесса* ее становления. Для оценки успешности опытно-экспериментальной работы использовались две группы критериев: 1) изменения в характере деятельности и профессионального поведения педагога на всех стадиях его непрерывного образования; 2) характер вносимых им преобразований в образовательный процесс.

Эти критерии раскрыты через изменение их сущностных показателей, в качестве которых обоснованы *профессиональное достоинство педагога и степень его профессиональной свободы*, поскольку именно они, как показано в диссертации, определяют индивидуальное бытие

человека в культуре, в педагогической реальности, являются выразителями степени субъектности педагога в его профессиональной деятельности и поведении. Свобода и достоинство являются ведущими детерминантами профессионально-личностного саморазвития педагога как воспитателя.

Методики, применявшиеся для диагностики и коррекции процесса становления воспитательной позиции, частично перекрывались (были общими), а некоторые оставались специфичными для определенной ступени непрерывного образования и уровня сформированности позиции. По каждому из выделенных этапов непрерывного образования педагога мы имеем возможность проанализировать тенденции, характерные при использовании разработанной в опытно-экспериментальной работе концепции (целевые установки и соответствующая им система принципов профессиональной подготовки). Нам представляется возможным оценивать результативность концепции в целом, основываясь на данных по различным ступеням непрерывного образования педагога, поскольку:

- все эти эпизоды экспериментальной работы объединены общей целью: становлением профессиональной позиции педагога-воспитателя;
- подготовка строилась в соответствии с едиными принципами: рефлексивность, интерактивность и проективность;
- в работе выдерживались в качестве ориентира одни и те же три стадии: осмысление, осознание и проектирование;
- она была направлена на развитие одних и тех же компонентов позиции: рефлексия, самооценка и самосознание;
- вся опытно-экспериментальная работа проводилась как система проектов в рамках единого учебно-научно-педагогического комплекса ВГПУ.

Не имея возможности остановиться на результатах всех методик, в качестве характерного примера приведем график («ящик с усами»), иллюстрирующий проверку результативности концепции на этапе начала профессионального образования в педагогическом университете (рис. 2). Эффективность работы оценивалась по результатам рейтинга как целостной диагностики профессионально-педагогической позиции, проявляющейся в учебном процессе с 1996 по 2000 г.

В начале работы (1995/96 уч. год) мы лишь изучали студентов, их отношение к профессиональной подготовке. Лекционно-семинарские занятия и педагогическая практика проводились, в основном, традиционными способами. Таким образом, первое измерение отражает состояние массовой практики и является базовым для оценки эффективности дальнейшей опытно-экспериментальной работы.

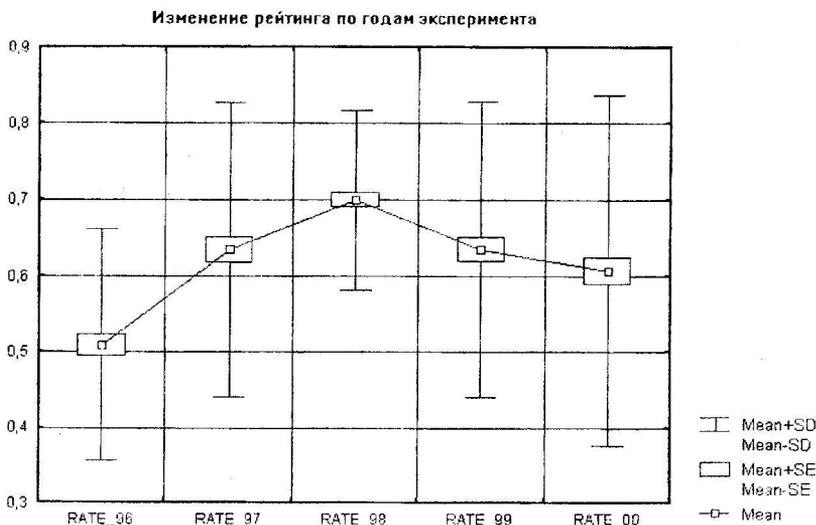


Рис. 2. Динамика эффективности концепции на этапе начала профессионального образования

В следующем учебном году мы ввели отдельные творческие задания (в т. ч. и на педагогическую практику), семинарские занятия стали проводить с применением активных форм обучения. Наконец, с 1997/98 уч. года в преподавании стала применяться система проектных заданий для самостоятельной работы студентов, объединивших лекционный курс, семинарские занятия и педагогическую практику. В последующие два года серьезных изменений в системе преподавания не произошло, основное внимание было сосредоточено на организации научной работы студентов.

Как видно из рис., в первые два года средние оценки рейтинга стабильно возрастали, что свидетельствует о возрастании активности студентов (оценивалось посещение и активность на лекциях и семинарских занятиях, своевременность и качество выполнения заданий и работы над проектом). Некоторое снижение средних оценок в последующие два года (как показывают количественные данные и их анализ) объясняется массовым приемом на факультет студентов-договорников. Изучение мотивации этих студентов однозначно убеждает, что в большинстве своем они не стремятся к получению педагогической профессии или образования вообще, считают, что их родители оплатили получение диплома. С позиций проводимого нами исследования эти студенты в абсолютном большинстве находятся на

низшей, довоспитательной стадии развития профессионально-педагогической позиции. у них не сформирована профессионально-трудовая направленность, что резко снижает эффективность их профессиональной подготовки.

Они не только сами дают низкие результаты активности, но и оказывают негативное влияние на остальных студентов, поскольку предъявляют иные, непрофессиональные смыслы и утверждают ценности, далекие от педагогической деятельности, что сказывается на рейтинге всей массы студентов. Все эти данные полностью согласуются с гипотезой исследования. Однако и в этом случае, как показывает проверка по Т-критерию, результативность экспериментальной методики с высокой степенью уверенности значимо выше, чем при традиционном преподавании (1996 г.). Результаты рейтинга на протяжении всех лет эксперимента стабильно подтверждались и результатами экзаменов. Таким образом, анализ сдачи экзаменов и зачетов позволил лишь детализировать картину, в целом полученную по результатам рейтинга.

Экспериментальная работа, проводимая в течение четырнадцати лет, подтвердила, во-первых, воспроизводимость разработанных программ и методик и устойчивую повторяемость результатов, во-вторых, то, что наилучшие результаты достигаются там, где удается в наибольшей мере реализовать рекомендации, вытекающие из концепции становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования.

Основные выводы исследования:

Проведенная опытно-экспериментальная работа и широкая практическая проверка свидетельствуют о том, что выдвинутая нами гипотеза в целом подтвердилась. Основные теоретические выводы исследования сформулированы в положениях, выносимых на защиту. Важным результатом анализа является вывод о том, что система непрерывного образования педагога должна стать системой поддержки его саморазвития, утверждения его профессиональной свободы и достоинства. Только в этом случае педагог может стать воспитателем в соответствии с сущностными характеристиками воспитания:

- способность педагога стать участником воспитательного процесса как преобразующего взаимодействия;
- самоутверждающаяся субъектность, сущностно необходимая для выполнения воспитательных функций педагогической деятельности;
- профессионально-педагогическая позиция воспитателя как исследовательская, инновационная позиция;

- оформление и развитие его ценностных ориентиров в процессе взаимодействия с воспитанником;
- утверждение своего профессионального и человеческого достоинства в процессе саморазвития.

Основное содержание и результаты исследования опубликованы в *96 работах* автора, в том числе:

Монографии

1. Пространство воспитания: образ бытия: Монография. Волгоград, 2000. 225 с. (13,1 п. л.)
2. Моделирование воспитательного процесса // Воспитательная деятельность: методология, содержание, технологии: Монография / Бoryтко Н. М., Воронцова Т. В., Герасев П. П. и др.; Под ред. В. А. Пятин. Астрахань, 2001. (2,1 п. л.)
3. В пространстве воспитательной деятельности: Монография. Волгоград, 2001. (11,6 п. л.)
4. Педагог в пространствах современного воспитания: Монография. Волгоград, 2001. (12,9 п. л.)

Учебные и учебно-методические пособия

5. Классный воспитатель: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Н. К. Сергеева. Волгоград: Перемена, 1995. (3,5 п.л., в соавт.)
6. Учебный план: школьный компонент: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Н. К. Сергеева. Волгоград: Перемена, 1995. (4,0 п.л., в соавт.)
7. Выполнение заданий по педагогике: Метод. реком. студ.-заочн. Волгоград, 1996. (2,5 п.л., в соавт.)
8. Семинарские занятия по курсу «Педагогические теории, системы, технологии»: В 2 ч. Волгоград, 1996. (6,8 п.л., в соавт.)
9. Разработка и экспертиза авторских учебных программ: Учеб.-метод. пособие / Под ред. В. В. Серикова. Волгоград: Перемена, 1996. (3,5 п.л., в соавт.)
10. Педагогический опыт и технологии // Кузибецкий А. Н. Квалификационная работа и аттестация педагога / Под ред. Н. М. Бoryтко. Волгоград, 1996. (0,4 п. л.)
11. Введение в педагогическую профессию: Курс лекций. Волгоград, 1998. (14,3 п.л., в соавт.)
12. Культурологические аспекты инновационных изменений (опыт проектной деятельности в консультировании) // Консультирование в области образования. Ч. III: Науч.-метод. пособие. СПб., 2000. (2,5 п. л.)

13. Дипломная работа по педагогике: Метод. разраб. для студ. пед. вузов. Волгоград: Перемена, 2000. (3,5 п. л., в соавт.)

Научные статьи и тезисы докладов

14. Прогнозируемость как характеристика целостности воспитательного процесса // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе. Волгоград, 1986. (0,1 п. л., в соавт.)

15. Волгоградская городская гимназия // Педагогические поиски и эксперименты в школах и учебно-воспитательных учреждениях Волгоградской области: Экспресс-информ. Вып. 1. Волгоград, 1990. (0,5 п. л.)

16. Современная гимназия: опыт и перспективы // Новые подходы в обучении и воспитании учащихся: поиски, проблемы, задачи. Одесса, 1992. (0,5 п. л.)

17. Система воспитательной работы в гимназии // Педагогические системы в школе и вузе: технологии и управление. Ч.2 / ВГПУ. Волгоград, 1993. (0,2 п. л., в соавт.)

18. Гуманизация воспитания: опыт поддержки самореализации личности ребенка в гимназии // Технология проектирования и реализации системы воспитательной работы школы и инновационного учебного заведения. Волгоград, 1993. (0,5 п. л., в соавт.)

19. Педагогические технологии как предмет изучения в допрофессиональном педагогическом образовании старшеклассников гимназии // Инновационные технологии в учебно-воспитательном процессе школы и вуза. Волгоград, 1993. (0,5 п. л.)

20. Допрофессиональное педагогическое образование старшеклассников в гимназии // Непрерывное образование. Вып.3 / РГПУ; УМО ОППО; ВГПУ. Волгоград, 1994. (0,7 п. л.)

21. Профессионально-личностное самоопределение старшеклассника как часть его духовной культуры // Синектика духовности: традиционные и нетрадиционные подходы. Уфа, 1994. (0,1 п. л., в соавт.)

22. Социально-педагогическая деятельность классного воспитателя в гимназии (опыт социолого-педагогического исследования) // Тезисы докладов, сообщений и материалов региональной межвузовской научно-практической конференции «Молодежь и социальное управление», 13—14 дек. 1994 г. Волгоград, 1994. (0,2 п. л.)

23. Взаимодействие классного воспитателя с родителями учащегося // Современные технологии образования: Тез. докл. науч.-практ. конф. 17—18 янв. 1995 г. Волгоград, 1995. (0,2 п. л.)

24. Целевая программа развития школы как условие реализации лично-ориентированного образования // Развитие педагогических систем в регионе: лично-ориентированное образование: Тез. докл. науч.-практ. конф. Волгоград 4—7 окт. 1994 г. / ВГПУ. Волгоград, 1994. (0,1 п. л.)

25. Основы периодизации в подготовке старшеклассников гимназии к профессиональному самоопределению // Научный поиск в педагогике: Материалы Рос. школы молодых ученых. Волгоград, 5—11 сент. 1994 г. Волгоград, 1995. (0,3 п. л.)

26. Исследовательский подход в преподавании педагогических дисциплин // Обучение студентов педагогике. Аспект технологий. Волгоград, 1996. (0,6 п. л.)

27. Этапность в освоении учителем педагогических технологий // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. докл. IV годич. собр. Юж. отд-ния РАО и XVI регион. психол.-пед. чтений Юга России. Ростов н/Д., 1997. Ч. I. (0,1 п. л.)

28. Методологическая культура педагогов школы как условие ее инновационной деятельности // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: Методол. семинар памяти проф. В.С. Ильина / Под ред. А.М. Саранова. Волгоград, 1997. Вып. 4. (0,3 п. л.)

29. Экспертиза процесса переподготовки руководителей образовательных учреждений (на материале российско-британского проекта) // Переподготовка управленческих кадров по программе «Менеджер образования»: Сб. материалов по итогам рос.-брит. проекта. Волгоград, 1998.

30. Досуг как сфера воспитания // Культура. Искусство. Образование: проблемы, перспективы развития: Материалы междунар. науч.-практ. конф. 16—19 дек. 1998 г. Смоленск, 1998. (0,6 п. л.)

31. Программа развития гимназии как условие воспитания учащихся // Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. 17—18 нояб. 1998 г. Тюмень, 1998. (0,2 п. л.)

32. Диагностический аспект инновационного педагогического проектирования // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. докл. VI годич. собр. Юж. отд-ния РАО и XVIII регион. психол.-пед. чтений Юга России. Ростов н/Д., 1999. Ч. II. (0,1 п. л.)

33. Проектный подход в курсовом обучении педагогов основам воспитательной работы // Профессиональное развитие учителей в послевузовский период непрерывного педагогического образования: Сб. науч. и метод. тр. / Под ред. Е. М. Сафроновой. Ч. 2. Волгоград, 1998. (0,5 п. л.)

34. Принципы обучения социального педагога в системе повышения квалификации // Международное сотрудничество в области подготовки социальных работников: вопросы теории и практики: Тез. и материалы междунар. симпозиума. Волгоград, 30 нояб. — 10 дек. 1998 г. Волгоград, 1999. (0,2 п. л.)

35. Подготовка педагогов дополнительного образования в системе повышения квалификации // Инновационные процессы в учреждениях дополнительного образования: Теория и практика: Материалы обл. науч.-практ. конф. Волгоград, 23 февр. 1999 г. Волгоград, 1999. (0,4 п. л.)

36. Социокультурный анализ педагогических инноваций // Культура. Искусство. Образование: проблемы, перспективы развития: Материалы междунар. науч.-практ. конф. 15—16 дек. 1999 г. Смоленск, 1999. (0,3 п. л.)

37. Социокультурная позиция педагога // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. докл. VII годич. собр. Юж. отд-ния РАО и XIX регион. психол.-пед. чтений Юга России. Ростов н/Д., 2000. Ч. I. (0,1 п. л.)

38. Технологизация работы классного руководителя // Инновационная деятельность в образовательных учреждениях г. Волгограда: на пути к педагогике личности: Тез. докл. гор. науч.-практ. конф. Волгоград, 14 мая 1999 г. Волгоград, 2000. (0,7 п. л.)

39. О критериях оценки результативности воспитания // Рейтинговые и балльные системы оценивания качества образования: научные основы и опыт: Материалы обл. науч.-практ. конф. Волгоград, 12 янв. 2000 г. Волгоград, 2000. (0,3 п. л.)

40. Основания межкультурного сотрудничества в подготовке социального педагога // Международное сотрудничество в области подготовки социальных работников: новые учебные планы и программы: Тез. и материалы междунар. симпозиума. Вып. 3. Волгоград, 7—9 дек. 1999 г. Волгоград, 2000. (0,25 п. л.)

41. Педагогическое целеполагание в воспитательной работе // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: Материалы методол. семинара памяти проф. В.С. Ильина. Вып. 5. Волгоград, 2001. Вып. 5. (0,44 п. л.)

42. Обоснование периодизации непрерывного образования // Актуальные проблемы интеграции средней и высшей ступеней региональной системы непрерывного образования: Тез. докл. Тамбов, 2001. (0,2 п. л.)

43. Поликультурный подход в воспитании // Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания, карьеры и

интеграции беженцев, мигрантов и их детей в современном мире: Материалы I Междунар. науч.-практ. конф. 9—11 апр. 2001 г. Вып. 1. Ростов н/Д., 2001. (0,2 п. л.)

44. Условия становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. докл. VIII годич. собр. Юж. отд-ния РАО и XX регион. психол.-пед. чтений Юга России. Ростов н/Д., 2001. Ч. 2. (0,1 п. л.)

45. Пространства современного воспитания // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. Вып. 1 / Под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград, 2001. С. 9—14. (0,3 п. л.)

46. Становление педагога-воспитателя в системе непрерывного образования // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. Вып. 2 / Под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград, 2001. С. 5—10. (0,24 п. л.)

Программы, рекомендации

47. Средняя общеобразовательная школа № 135 г. Волгограда: Учебные планы 1—9 классов // Средняя общеобразовательная школа: Экспериментальные и перспективные учебные планы. Ч. 5. М., 1990. (0,4 п. л.)

48. Волгоградская городская гимназия // Средняя общеобразовательная школа: Информ. изд. Гособразования СССР. Ч. 12. М., 1991. (0,3 п. л.)

49. Средняя общеобразовательная школа № 135 г. Волгограда // Нар. образование. № 1. М., 1993. (0,2 п. л.)

50. Основы педагогики: Программа и метод. реком. по допрофессиональному образованию в 8—11 классах / Отв. ред. Н. М. Борытко; Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 1994. (4,9 п.л., в соавт.)

51. Воспитательная работа школы и учреждений дополнительного образования // Региональная программа развития системы образования г. Волгограда. Волгоград: Перемена, 1995. (0,8 п.л., в соавт.)

52. Ученый в школе: как организовать сотрудничество // Инициатива: Общ.-пед. сб. Вып. 3 / Под ред. Н. М. Борытко. Волгоград, 1995. (2,8 п. л.)

53. Педагогика в системе многоуровневого педагогического образования: В 2 ч. Ч. 1. Введение в педагогическую профессию: Программа и метод. материалы. Волгоград, 1995. (3,3 п.л., в соавт.)

54. Педагогика в системе многоуровневого педагогического образования: В 2 ч. Ч. 2. Педагогические теории, системы, технологии: Программа и метод. материалы. Волгоград, 1996. (3,9 п.л., в соавт.)

55. Педагогика в системе многоуровневого образования. Ч. 1. Введение в педагогическую профессию: Программа и метод. материалы / Сост.: Ф.К. Савина, Н.М. Борытко, О.Г. Нагибина и др. Волгоград, 1998. (3,9 п.л., в соавт.)

56. Воспитательная система развивающейся школы // Педагогика в системе многоуровневого педагогического образования. Программы. Экспериментальный вариант. Волгоград, 1998. (0,2 п.л., в соавт.)

57. Программа развития системы образования Волгоградской области на 2001—2005 гг. / Отв. ред. Н. М. Борытко, А. Н. Кузибецкий. Волгоград, 2000. (7,5 п.л., в соавт.)

58. Программа по педагогике. Волгоград: Перемена, 2001. (5 п.л., в соавт.)

59. Программа развития системы образования Волгограда на 2001—2005 гг. Волгоград, 2001. 93 с. (6,0 п.л., в соавт.)