

Волгоградский государственный  
педагогический университет

Н. М. БОРЫТКО

**ПЕДАГОГ  
В ПРОСТРАНСТВАХ  
СОВРЕМЕННОГО  
ВОСПИТАНИЯ**

Монография

Волгоград  
2001

ББК 74(03)

Б839

БОРЫТКО Николай Михайлович — канд. пед. наук, доц., докторант кафедры педагогики ВГПУ, зав. кафедрой воспитания и социально-педагогической работы Волгоградского государственного института повышения квалификации и переподготовки работников образования

*Научный редактор:*

Сергеев Николай Константинович — засл. работник высшей школы РФ, чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., первый проректор ВГПУ, зав. каф. педагогики ВГПУ

*Рецензенты:*

Зайцев В. В., д-р пед. наук, проф.;

Смыковская Т. К., д-р пед. наук, проф.;

Кузибецкий А. Н., канд. пед. наук, проф.

**Борытко Н. М.**

Б 839 Педагог в пространствах современного воспитания / Науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2001. — 214 с.

ISBN 5-88234-514-6

Монография продолжает предыдущие работы автора «Пространство воспитания: образ бытия» и «В пространстве воспитательной деятельности». В ней рассматривается вопрос о целях и содержании профессиональной подготовки педагога-воспитателя в системе непрерывного образования.

Для студентов, магистрантов, аспирантов, работников методических служб учреждений образования и всех педагогов, исследующих проблемы воспитания.

ISBN 5-88234-514-6

ББК 74.03

© Н. М. Борытко, 2001

# СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	5
ВВЕДЕНИЕ: ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ.....	9
Социокультурная природа воспитания: Бытие как предстояние .....	9
Восхождение к субъектности: Бытие как самостояние .....	11
Воспитательное взаимодействие: Бытие как со-стояние .....	14
ЧАСТЬ 1 «ЗНАЧИМЫЙ ДРУГОЙ»: ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА И ПРОЦЕСС ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ .....	16
1.1. Профессиональная позиция в структуре педагогической деятельности.....	20
1.2. Воспитательные смыслы в структуре профессионально-педагогической позиции .....	27
1.2.1. Когнитивистский тип: «позиция пастыря».....	31
1.2.2. Бихевиористский тип: «позиция тренера».....	35
1.2.3. Экзистенциалистский тип: «позиция консультанта».....	38
1.2.4. Типы: роли и программы .....	43
1.2.5. Матрица социокультурных позиций педагога-воспитателя .....	44
1.3. Модель развития профессионально-педагогической позиции.....	47
1.3.1. Уровни сформированности профессионально-педагогической позиции и деятельности .....	48
1.3.2. Профессиональное самоопределение педагога как механизм становления воспитательной позиции .....	53
1.3.3. Саморазвитие педагога как критерий динамики становления его воспитательной позиции .....	57
1.4. Закономерности становления воспитательной позиции педагога .....	60
1.4.1. Ведущие факторы становления воспитательной позиции педагога .....	60
1.4.2. Диагностика воспитательной позиции педагога .....	66
1.4.3. Свобода и достоинство педагога как показатели динамики становления его воспитательной позиции .....	72
1.5. Концептуальные основания профессиональной подготовки педагога- воспитателя.....	75
1.5.1. РЕФЛЕКСИВНОСТЬ: осмысление собственного опыта .....	79
1.5.2. ИНТЕРАКТИВНОСТЬ: через со-переживание к со-знанию .....	83
1.5.3. ПРОЕКТИВНОСТЬ: концептуализация своей профессионально- педагогической позиции.....	86
1.6. Логика профессиональной подготовки педагога-воспитателя.....	89
1.6.1. Этап осмысления .....	91
1.6.2. Этап осознания .....	94
1.6.3. Этап проектирования .....	96
1.6.4. Педагогические условия технологизации процесса профессиональной подготовки педагога .....	97
ЧАСТЬ 2 ПРЕОДОЛЕНИЕ СЕБЯ: НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА И УТВЕРЖДЕНИЕ ИМ СОБСТВЕННОГО ДОСТОИНСТВА .....	16

2.1. Выбор профессии .....	107
2.1.1. Допрофессиональная подготовка .....	109
2.1.2. Начальный этап профессиональной подготовки.....	121
2.2. Самоопределение в профессии .....	132
2.2.1. Студенческое исследование .....	134
2.2.2. Послевузовское образование.....	137
2.3. Профессиональное саморазвитие .....	148
2.3.1. Курсовая подготовка .....	149
2.3.2. Школьная методическая учеба .....	153
2.4. Мониторинг процесса формирования профессиональной позиции педагога-воспитателя.....	167
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	177
ЛИТЕРАТУРА.....	181
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	198

# ПРЕДИСЛОВИЕ

В гуманистической парадигме педагог всегда рассматривался не только как учитель школьного предмета, но и как воспитатель. Одновременно именно эта функция педагога всегда вызывала 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, происходящие в социально-политической и экономической сферах общества поставили педагогов перед необходимостью критической переоценки устоявшихся научно-теоретических и практических систем воспитания школьника, пересмотра традиционных подходов в подготовке к воспитательной деятельности.

Однако многочисленные опросы, анкетирования, встречи с педагогами устойчиво показывают их неудовлетворенность своей подготовкой как воспитателей. Такого же мнения придерживаются и руководители образования — от директоров школ до министра. Однако попытки улучшить подготовку педагогов к воспитательной деятельности зачастую сводятся к разработке очередных руководящих указаний, проведению инструктивных совещаний или семинаров по обмену опытом. Между тем понятно, что воспитание, имея свою особую природу, требует и особых подходов к реализации специфических задач.

Сложившаяся ситуация требует коренного пересмотра концептуальной системы взглядов на профессиональную подготовку педагога к воспитательной деятельности. Учителю сегодня должно быть присуще новое педагогическое мышление, ценностной установкой которого является превосходство индивидуальности над единомыслием; образовательных интересов личности — над стандартной учебной программой; саморазвития, самонаучения — над унифицированным усвоением, «передачей» знаний (Сергеев, 1997, с. 4).

Предпринятый нами ранее<sup>1</sup> анализ подходов к определению предмета и содержания воспитания позволяет определить основания концепции подготовки педагога к воспитательной деятельности. Разработке такой концепции было посвящено наше теоретико-экспериментальное исследование, которое проводилось около пятнадцати лет.

---

<sup>1</sup> См.: *Борытко Н. М.* Пространство воспитания: образ бытия: Монография. Волгоград, 2000. 225 с.; *Борытко Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности: Монография. Волгоград, 2001. 180 с.

В исследовании мы опирались на методологические идеи о воспитании, разработанные в трудах отечественных *философов* Г. С. Батищева, М. М. Бахтина, В. С. Библера, Л. П. Буевой, М. С. Кагана, Ю. М. Лотмана, М. К. Мамардашвили, Г. Л. Смирнова, В. С. Соловьева, С. Л. Франка, П. Флоренского, В. А. Ядова и др.; *педагогов* Е. В. Бондаревской, В. С. Ильина, И. А. Колесниковой, В. В. Краевского, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, Н. Ф. Радионовой, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, Н. Е. Щурковой и др.; *психологов* К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, В. Л. Доценко, В. П. Зинченко, В. Н. Мясищева и др. В них обстоятельно исследуется зависимость воспитания от специфики общественных отношений, раскрываются типические черты личности, требования к воспитанию, вытекающие из объективных потребностей общества и развития индивидуальности человека.

Ряд важных выводов об определяющей роли воспитания в формировании личности, о функциях деятельности как основах ее развития, характере соотношения воспитания и процесса социализации личности, раскрывающих природу этого педагогического процесса, содержат исследования А. А. Бодалева, В. В. Зеньковского, А. Г. Ковалева, А. Н. Леонтьева, В. С. Мерлина, А. В. Мудрика, А. В. Петровского, К. К. Платонова, Д. Б. Эльконина и др.

Большое значение при изучении вопроса о содержании личностной позиции имеют исследования психологов Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, И. С. Кона, С. Л. Рубинштейна и др. Особенности подготовки педагога в системе непрерывного педагогического образования рассмотрены в трудах В. Г. Онушкина, А. П. Владиславлева, Б. С. Гершунского, С. Г. Вершловского, Н. К. Сергеева и др.

Однако, несмотря на всю ценность результатов исследований проблемы современного воспитания и подготовки педагога к воспитательной деятельности, многие важные вопросы остаются мало разработанными. Необходимо существенное уточнение с позиций современности содержания воспитательной деятельности как цели профессиональной подготовки педагога.

На наш взгляд, требует рассмотрения вопрос о месте воспитания в структуре современного образования, что предполагает значительные изменения в содержании воспитательной деятельности и, следовательно, всей системы подготовки к ней.

Центральной **проблемой нашего исследования** является разрешение противоречия между потребностью в изменении подготовки педагога к осуществлению эффективной воспитательной деятельности в современной социально-педагогической ситуации и отсутствием обоснованной стратегии таких перемен.

Для понимания исследуемого феномена в качестве *методологической основы* мы использовали 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 диалогическом 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), педагогики индивидуальности (О. С. Гребенюк), дидактики личностно ориентированного образования (В. В. Сериков). Сделана попытка в качестве основы анализа воспользоваться теорией межпарадигмальной рефлексии (И. А. Колесникова). Подготовка педагога к воспитательной деятельности базируется на концепции непрерывного педагогического образования Н. К. Сергеева, под руководством которого в рамках большого исследовательского коллектива и проводится данная работа.

*Эмпирические исследования* велись в гимназии № 1, лицеях № 5, 6, 8, 9 г. Волгограда, средней школы № 3 г. Котово Волгоградской области, Детско-юношеского центра г. Волгограда и Ворошиловского Центра творчества и досуга г. Волгограда, Волгоградского государственного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, математического и естественно-географического факультетов Волгоградского государственного педагогического университета, ряда других образовательных учреждений.

Материалы и выводы, представленные в настоящем издании, — это плод размышлений и труда большого исследовательского коллектива: студентов, магистрантов, учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования, методистов и руководителей образовательных учреждений, соискателей и аспирантов, работающих под руководством автора, его коллег (ученых и практических работников).

Совместные поиски и обсуждения результатов позволили сделать некоторые обобщения в понимании феномена воспитания (этому посвящена монография «Пространство воспитания: образ бытия»); методики реализации исследовательского подхода в воспитании и теоретического исследования воспитательных проблем (монография «В пространстве воспитательной деятельно-

сти»), а также условий становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования (настоящая монография).

Мы благодарны нашим рецензентам Т. К. Смыковской, В. В. Зайцеву и А. Н. Кузибецкому за ценные замечания при подготовке рукописи к изданию, а также, в особенности, Н. К. Сергееву за научное редактирование и руководство исследовательской работой, постоянную неоценимую помощь и поддержку.

Автор будет признателен за любые замечания и пожелания в адрес данной книги, а также с благодарностью рассмотрит предложения о сотрудничестве. Обращаться: [borytko@mail.ru](mailto:borytko@mail.ru); <http://borytko.nm.ru>.



# ВВЕДЕНИЕ

## Пространства современного воспитания

*Наша моральная проблема — это  
безразличие человека к самому себе.*  
Э. Фромм

Э. Фромм (1990) выделяет две кардинально противоположные жизненные позиции — позиция «иметь» и позиция «быть». Первая означает сведение смысла жизни к потреблению: «Я есть то, чем я обладаю». Вторая заключается в самом проживании взаимодействия с миром: «Я есть то, что со мной происходит».

Мы согласны с Ю. С. Майнуловым (1997, с. 59 – 60), который полагает, что отдельные представления о деятельности, игре, отдыхе, общении, отношениях можно суммировать в одно понятие «способ бытия» и тем самым отвлечься от деталей и избыточной информации, подняться на более высокий уровень обобщений. А образ бытия является, по нашему представлению, предметом воспитания.

Анализируя различные подходы к определению категории «воспитание», мы обнаружили, что большинство авторов сходятся в том, что воспитание одновременно рассматривается в трех аспектах: как социальное явление, педагогический процесс и как специально организованная деятельность.

Соглашаясь с О. С. Гребенюком (1995, с. 10), что «в основу курса педагогики необходимо положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке», мы рассматриваем три выделяемых аспекта воспитания 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 два первых аспекта отражают способ и образ бытия, являющийся предметом воспитания, а третий (со-стояние) — содержание этого бытия.

### ***Социокультурная природа воспитания: бытие как предстояние***

Воспитание как социальная функция воспроизводства человеческого качества может быть понято лишь в контексте культуры, как социокультурный феномен. С этой точки зрения, воспитание человеческого в человеке — это воспроизводство в нем социальной культуры, его «окультуривание». Личность —

это способ общественного бытия человека. Родившись, человек предстает перед опытом предшествующих поколений, который в концентрированном виде выражен в культуре, социокультурных ценностях. Интериоризация этих ценностей, идентификация с социокультурным окружением (т. е. личностное становление) — первое, что ожидает от человека его окружение.

В педагогическом аспекте интериоризация социокультурных ценностей 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 воспитательное пространство, технологизировать 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 (образ пространства, выделенного из среды).

Важная характеристика воспитательного пространства — субъективность восприятия. То, что воспринимается одним человеком как пространство, служит ценностью, пределом, имеет определенные очертания, границы, для другого есть бесформенное «ничто», невоспринимаемое и незначимое, т. е. пространством не являющееся.

Синонимом пространства в филологии выступает категория «поле». Мы можем выделить в качестве воспитательных пространств поле значений (социальное пространство), поле ценностей (пространство культуры), поле смыслов (субъектное пространство человека).

В окружающем человека мире объективно существует особое социальное измерение, создаваемое совокупной деятельностью людей, — *поле значений*, которое отдельный индивид находит как вне-его-существующее (им воспринимаемое, усваиваемое); как то, что входит в его *образ мира* (А. Н. Леонтьев).

В пространстве культуры — или, по выражению Б. М. Целковникова (1999, с. 72 – 73), в пространстве духовно-культурного опыта — школьник и педагог обретают действительно духовно-личностный уровень и способ общения с миром, который в любой модели духовно-познавательной деятельности (философской, религиозной, художественной, научной и т.д.) не только приведет воспитанника к знанию, но и оставит «право на незнание» (Ю. Миттельштрасс), на постижение сущности явлений «изнутри»

(М. Цветаева), на выбор и локализацию во взаимодействии с миром «личностного диалекта» (А. А. Мелик-Пашаев).

Если среда в основе своей есть *данность*, то воспитательное пространство, в трактовке Л. И. Новиковой, — *результат конструктивной деятельности*, достигаемый в целях повышения эффективности воспитания, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей (Новикова, Кулешова, 1996). Однако возможности создания социально-культурных воспитательных пространств достаточно ограничены: реально мы можем говорить о совокупности пространств воспитания ребенка.

Средовый подход к воспитанию, понимание его как социокультурного феномена подчеркивает значимость и актуальность воспитания для общества. В рамках этого конструируются идеал личности как социального типа, модели гражданина, патриота и т. д. Однако этот подход не дает возможности сформулировать инструментальные педагогические цели, тем более, определить способы отбора содержания воспитания.

С вопросом пребывания личности в бытийном пространстве М. М. Бахтин связывает диалогичность сознания и рассматривает процесс становления души, когда человек начинает самоосознавать себя, делая себя и субъектом и объектом самопостроения, самоформирования. Наиболее перспективным тезисом гуманистической психологии и педагогики является тезис о том, что развитие ребенка имеет свои внутренние закономерности, внутреннюю логику, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие совершается.

Понятие внутренней логики развития, являющееся ключевым для гуманистической психологии, фиксирует то обстоятельство, что человек, являясь саморегулирующимся в процессе жизнедеятельности, приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними воздействиями, ни внутренними природными данными. В соответствии с таким подходом непременным условием эффективности воспитания является опора на собственные силы ребенка и внутреннюю логику его развития.

### ***Восхождение к субъектности: бытие как самостояние***

В качестве ведущей идеи современной педагогики, как показывают исследования В. В. Горшковой, С. М. Годника, А. В. Кирьяковой, И. А. Колесниковой, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, А. П. Тряпицыной, Е. Н. Шиянова и др., выступает необходимость преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в его субъект, а воспитание понимается как «восхождение к субъектности» (М. С. Каган). Субъект (от лат. *subjectus* — находящийся у основания) — носитель предметно-

практической деятельности и познания, «активный делатель», источник осознанной, целенаправленной активности.

В философии под субъектом понимается активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей человек, противостоящий внешнему миру как объекту познания (Философский словарь, 1986, с. 465; Ожегов, Шведова, 1997). Субъект — не нечто пассивное, только воспринимающее воздействия извне и перерабатывающее их способом, производным от его «природы», а носитель активности. Субъект — это самоутверждающаяся индивидуальность.

В становлении субъектных свойств ребенка видится суть современной педагогической деятельности. Е. В. Бондаревская (1995, с. 14 – 15) рассматривает субъектные свойства как определяющие меру свободы личности, ее гуманности, духовности, жизнотворчества, как ядро человека культуры.

Если личность и индивидуальность — это два способа бытия в обществе, то субъектность нам представляется как единство этих двух аспектов. В самом деле, нельзя утверждать свою самость, не будучи выделенным из среды; но также не представляется возможным конструктивное самоутверждение без идентификации со средой.

Таким образом, воспитание как процесс — это «восхождение к субъектности» ребенка (М. С. Каган), «непрерывное становление к целостности», «предоставление человеку возможности самоопределиться» (Г. С. Батищев). И в этом смысле оно является по отношению к воспитателю «другодоминантным» процессом, характер и закономерности протекания которого обусловлены онтологическими особенностями становления ребенка. Причем, выражаясь словами В. В. Серикова (1999, с. 165), «становление ребенка субъектом — это не момент воспитания, а суть его».

Субъектное становление человека осуществляется через самоопределение, которое есть, прежде всего, самоопределение смыслов деятельности, поведения, всей жизни человека. Культура в этом отношении предоставляет ребенку выбор, а педагог — поддержку в выборе и принятии (переживании) ценностей. В результате самоопределения человек (ребенок) выстраивает систему смыслов, смысловое поле, или внутреннее смысловое пространство. Формами его организации могут выступать, по крайней мере, «Я-концепция» или направленность личности, а способы управления процессом его становления позволяет определить синергетический подход.

Понятие смысла выражает укорененность индивидуального сознания в личностном бытии человека (Г. Г. Шпет), а понятие значения — подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре. Два этих понятия встречаются в категории «ценность», т. е. в том, что значимо для других и эмоционально принято и осознано самим индивидом. Два процесса — осмысление

(наделение ценностей смыслами) и осознание (формулирование смыслов в ценности), — встречаясь, образуют *пространство субъектности человека*, или его ценностно-смысловую сферу. Согласно утверждению В. Франкла (1990, с. 285), «быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и *ценностям*, требующим реализации».

Субъектное пространство, 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. Иметь идентичность — значит быть, прежде всего, самим собой в уподоблении себя выбранному социокультурному окружению (Эрикссон, 1996, с. 65). Идентичность как организация жизненного опыта в эго индивидуума охраняет согласованность и индивидуальность опыта, подготавливая индивида к разрушительным воздействиям среды, предвидению внутренних и внешних опасностей, интегрирует его дарования и социальные возможности.
- В-третьих, субъектное пространство — всегда результат работы человека над собой, 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.

Взаимодействие с окружением (ближайшей средой и людьми) служит важнейшим источником саморазвития индивида, средством обеспечения его самореализации и стимулом для дальнейшего индивидуально-личностного роста, который осуществляется непрерывно на протяжении всей его жизни.

Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся внутренние потенциалы, но и восполнять их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом плане. Включение в этот процесс делает возможным сопоставление мыслей, чувств и поступков индивида с их выражением у других людей, что выступает основой его самопознания, самоопределения, саморегуляции, самореализации и самоутверждения. Оно помогает субъекту умножить собственные силы, получить эмоциональную «подпитку» и через со-изменение картин мира перейти к более адекватному его восприятию и пониманию.

Эти выводы приводят к необходимости рассматривать взаимодействие (со-стояние) человека с миром и людьми как условие его саморазвития. Лишь в

этой плоскости может быть понята роль педагога в воспитательном процессе, категория содержания воспитания.

### ***Воспитательное взаимодействие: бытие как со-стояние***

Недостаток многих исследований и практики воспитания, как нам представляется, состоит в том, что деятельность воспитанника понимается только лишь как *реактивная* деятельность, осуществляемая в ответ на предъявление со стороны педагога определенных условий (условий задачи, например).

Анализ попыток прямого переноса теории деятельности в воспитательную практику показывает неэффективность бихевиористского подхода в воспитании. Воспитание как процесс смыслообразования, рефлексивное сознание, «мучение над смыслом бытия» приближается к внутренней деятельности, не имеющей, однако, предметного характера. Уяснение человеком смысла того или иного отношения к миру не дается ему прямо и автоматически, но требует сложной и специфической внутренней деятельности по оценке своей жизни, решению особой «задачи на смысл» (А.Н. Леонтьев).

М. Хайдеггер приходит к выводу, что вхождение личности в мир жизненных смыслов и поступающей деятельности может осуществляться «только путем сопонимания, соосмысления, сооценки, сопереживания и приобщения к совместному творчеству, созидающему подлинные и гармонические отношения человека к миру, другим людям» и к самому себе. Утверждая некую общность условий человеческого существования, Ж. Сартр (1990, с. 336) приходит к выводу «...чтобы получить истину о себе, я должен пройти через Другого».

Данные идеи подтверждают мысль о том, что саморазвитие индивида в условиях его взаимодействия с окружающими является по сути двусторонним процессом.

В рамках социальной, средовой педагогики дискутируется вопрос об «авторах среды» (или «школьного пространства»), о пассивной роли в ней учеников. Но традиционное воспитание ставит в пассивную роль и педагогов, которые, превращаясь в простых исполнителей социального заказа, перестают быть субъектами воспитания и формируют столь же пассивных исполнителей.

М. С. Каган (1996, с. 143) называет «потребность в другом человеке как со-участнике моего бытия» одной из основных внегенетических потребностей индивида. Особо выделяя эту потребность, он исходит из понимания того, что человеческая жизнь и деятельность коллективны по своей природе и предполагают «взаимодействие между участниками этих процессов». На этой основе М. С. Каган утверждает, что человек испытывает нужду в себе подобных «как соучастниках единых материально-практических, практически-духовных и чисто духовных действий» (Там же, с. 145).

В нравственной философии М. М. Бахтина (1979; 1986) Я присутствует в присутствии Другого. Другой позволяет признать за ним конкретно-индивидуальный неповторимый мир действительно-поступающего сознания. А. Г. Асмолов (1996, с. 524) выделяет потребность ребенка в том, чтобы значимые «другие» включались в его жизнедеятельность.

В контексте самостановления ребенка деятельность воспитателя воспринимается как ценностно-смысловое взаимодействие с целью решения экзистенциальных проблем воспитанника. Одновременно происходит трансформация представлений и способов деятельности самого воспитателя.

Активное субъект-субъектное взаимодействие педагога и воспитанника, их ценностно-смысловые обмены и связанные с ними сотрансформации приводят к идее со-стояния педагога и воспитанника в культуре, в едином ценностно-смысловом поле, пространстве диалогического взаимодействия. «Существовать значит со-существовать». Только познав другого, сам можешь определить собственную принадлежность. Это пространство воспитательного взаимодействия есть пространство педагогической культуры, поскольку его конструктами являются ценности и способы деятельности, а содержанием — происходящие в субъектах взаимодействия изменения.

Педагог не передает готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создает, вырабатывает их вместе с воспитанниками. *Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни, их исследование в конкретных видах деятельности, в общении и составляют содержание воспитательного процесса.*

Конструирование воспитательной деятельности — это исследовательский инновационный процесс, который включает четыре этапа: выделение концептуальных оснований; разработка модели воспитательного феномена (модели антропологического пространства саморазвития ребенка) как основания целесообразности деятельности; разработка модели педагогических условий развития ребенка (модели социального пространства) и, наконец, проектирование модели воспитательной деятельности (пространства культуры), выделение принципов и способов ее организации.

В этой логике воспитательная деятельность выступает как проектирование собственных изменений педагога (т.е. становления самого себя в пространстве взаимодействия с воспитанником) и оказывается инвариантной для практики воспитания, прогностичного планирования воспитания, исследований в сфере воспитания, для профессионально-педагогической подготовки. Решению проблемы подготовки педагога к такой воспитательной деятельности и посвящено настоящее исследование.

# Часть 1

## «ЗНАЧИМЫЙ ДРУГОЙ»: ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА И ПРОЦЕСС ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ

*Ныне от одного мудреца больше требуется, чем в древности от семей, и в обхождении с одним человеком в нынешнее время надо больше искусства, чем некогда с целым народом.*

Балтазар Грасиан

Новые характеристики воспитательного процесса обуславливают и новые требования к педагогу, к его профессиональной подготовке. Можно с сожалением констатировать, что педагоги в большинстве случаев не замечают особый характер современной социопедагогической ситуации, в которой, как отмечает Д. В. Ольшанский (1994, с. 16 – 18), «разрушается прежний вариант целенаправленной социализации и образуется своего рода социально-психологический вакуум, заполняемый стихийной социализацией особого рода, методом проб и ошибок. Последняя, естественно, носит неоднозначный, плюралистичный характер и не обеспечивает полностью адекватной адаптации человека к условиям жизни... Наша практика не вполне готова к этому, она по-прежнему ждет рецептов на тему выращивания единообразного человека. Учителям трудно понять, что этого больше просто не будет». Об этом же говорит О. С. Газман (1996, с. 9), характеризуя основные взгляды современных педагогов на воспитание: «...их объединяют как минимум два признака: ориентация на государственный заказ, ожидание твердых установок на то, какого типа личность воспитывать, и стремление к воспроизводству нормативной модели воспитания, характерной для традиционного общества, где из поколения в поколение передаются раз и навсегда установленные ценности, обычаи, традиции».

Выявление основных тенденций в понимании современного воспитания позволяет рассмотреть его как контекст профессионально-педагогической подготовки и перейти к определению целей профессионального образования педагога. Образ педагога, представленный в целях педагогического образования, как отмечает Н. К. Сергеев (1997, с. 34), имеет идеально-интенциональную природу, выступает как *стратегический образ конечного результата деятельности*. Его



стратегичность задается, прежде всего, теми ценностями, жизненными смыслами, которые образуют *ядро модели* личности учителя.

Исходя из того, что обучение является взаимодействием учителя и учащихся, эффективность этого взаимодействия зависит от того, насколько хорошо учитель научился использовать собственную уникальность, чтобы квалифицированно реализовать свои цели. Воспитывая других, следует учитывать, что решение профессиональных задач зависит от перцептуальной системы, или системы восприятия, которой овладевает студент, готовящийся стать учителем, т.е. от природы его личного мировоззрения. Центральным звеном подобной индивидуальной гносеологии является так называемое «феноменальное я», складывающееся из восприятия и оценки человеком своего места в мире (К. Роджерс, 1986).

В современных отечественных исследованиях многие авторы обращаются к выделению системообразующих свойств педагога. В качестве основы его личности Л. Н. Борисова (1999) рассматривает индивидуальный стиль деятельности как характерное для данного учителя устойчивое сочетание средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частные особенности (ритм работы, и т. д.). А. К. Маркова (1996) считает ведущей характеристикой профессионализма. Многие исследователи в качестве центрального базового образования структуры личности учителя видят педагогическую направленность (направленность на ребенка, принятие его индивидуальности). В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев), динамическая организация «сущностных сил» человека (А. С. Прангишвили) и т.д.

Общее в названных исследованиях, как нам представляется, — выделение проблемы *субъектности воспитателя*, его активного деятельностного начала. В целом анализ современного состояния исследований и практики педагогического образования свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме субъектного развития педагога, выдвигает в качестве первоочередной задачи разработку и обоснование системы формирования его как субъекта педагогической деятельности, выявление и систематизацию содержания, структуры и условий непрерывного педагогического образования.

Авторы исследований по проблеме субъекта выделяют такие его признаки, как осознанную активность, предметность, способность к целеполаганию и саморефлексии, свободу выбора, уникальность, определенность во времени (М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Кроме того, И. А. Колеснико-

ва (1991) называет диалектику временного и временного проявлений субъектом активности, поскольку он определен как «конкретно-исторический носитель практической и теоретической деятельности, направленной на овладение объектом» (Г. С. Арефьева).

Субъектность проявляется в способности к самостоятельному осмыслению и трактовке процессов, имеющих педагогическую природу, в целесообразности, целенаправленности, обоснованности, свободе действий в различных ситуациях воспитания и обучения, в оригинальности выбора и сочетания средств, форм, позиций, приемов деятельности, в умении осознанно влиять на изменение ситуации, в которой эта деятельность осуществляется (Колесникова, 1999, с. 137).

В соответствии с современными тенденциями в педагогической науке педагог на всех этапах профессионального становления и педагогической деятельности выступает как субъект:

- свободного сознательного выбора педагогической профессии и наиболее «подходящих» путей овладения ею;
- учебной деятельности в профессиональном учебном заведении, которая организуется как: 1) деятельность, предоставляющая свободу выбора методов решения учебно-познавательных задач на различных уровнях творческой активности; 2) совместная продуктивная деятельность преподавателя и будущего педагога, взаимообогащающая их; 3) деятельность, в которой формируется рефлексия, стимулируются осознание и выработка ее целей, смыслов; 4) становление индивидуального стиля деятельности, основанного на осознании своей уникальности, самооценности и установке на самоизменение, саморазвитие; 5) творческая деятельность, ориентированная на выработку каждым студентом осознанных планов, прогнозов и сценариев своей профессиональной жизнедеятельности в будущем;
- целенаправленной деятельности по совершенствованию своей профессиональной квалификации, повышению личностного профессионально-педагогического потенциала, необходимых для сознательного целеустремленного педагогического творчества, включая его высший уровень — разработку и создание авторских педагогических систем (Сергеев, 1997, с. 98).

К сожалению, как отмечает И. А. Колесникова (1991, с. 208 – 209), многие авторы понимают субъектность учителя как способность к сугубо прикладным действиям. Отсюда требование увеличить количество часов на практические занятия, школьный практикум, отработку со студентами конкретного перечня умений, навыков, форм воспитательной работы. Однако, как субъект научно-теоретической деятельности педагог-воспитатель получает недостаточную подготовку. Тем самым предопределяется неполнота субъектных проявлений в его будущей деятельности. Вузовская подготовка предлагает усвоение готовых

форм работы, готовых (хотя и прогрессивных) методик, развивая адаптивную, приспособительную потребность (например, в овладении новаторским опытом).

Не может не тревожить обнаруженная И. Ю. Маховой (1989, с. 17) тенденция утраты студентами от первого к выпускному курсу способности «использовать богатство конкретного, ориентируясь на типизированное знание человека». Тем самым в традиционной системе подготовки параллельно с наращиванием знаний, умений, навыков идет процесс дегуманизации, дегуманитаризации личности будущего воспитателя, а значит — разрушение его субъектности, поскольку «воспитанность можно определить только через значимого Другого как бесконечность, все иные критерии конечны» (Новикова, Соколовский, 1998, с. 135). Вместе с тем, как отмечает в своем исследовании И. А. Колесникова (1991, с. 61), «гуманитарное понимание смысла деятельности воспитателя связано с представлениями о личности в целом, но не с совокупностью ролей, функций, качеств».

В педагогической литературе и практике нередко для определения субъектности учителя используется такая категория, как «стиль преподавания», или поведение педагога, в основу которого положены индивидуализированные, личностные отношения с учащимися. С точки зрения Р. Бернса (1986, с. 361), формально стиль руководства не сказывается на результатах учебной деятельности, но отчетливо влияет на характер эмоциональных процессов, протекающих на уроке.

Стиль учителя — это проявление его индивидуальности, отношения к себе и другим. Важно все, что учитель думает о себе, своем предмете, какие у него отношения с учащимися, что он о них думает и что ожидает, как и какие вопросы задает, какими технологиями владеет и какие методы использует. Ценности, опыт, личные взгляды, воображение и оценки — вот тот «багаж», который дает каждому учителю свой стиль поведения с учащимися (Green, 1986).

В отечественной науке более применима категория **педагогической позиции**, которую Н. К. Сергеев (1997) выделяет в качестве основополагающего компонента в модели личности учителя, как характеристику ее отношения к профессии. Этот компонент модели, по мнению автора, включает прежде всего мировоззренческие установки и нравственные качества личности, определяющие ее мотивационное ядро и, в конечном счете, — мировоззренческую, профессионально-педагогическую и познавательную направленность. При этом отмечается, что «содержание и структура этого компонента нуждаются в дополнительном исследовании», эта педагогическая цель нуждается в педагогической адаптации, в усилении диагностичности, прогностичности, технологичности.

«Один и тот же фактический материал имеет совершенно разное социальное звучание в зависимости от применяемого категориального аппарата, от *ценностной позиции познающего субъекта* (Коршунов, Мантатов, 1988, с. 47. Курсив наш. — Н.Б.). О. Е. Лебедев (1992, с. 49) также видит позицию центральным компонентом образованности как личностного качества. О. С. Газман и А. В. Петровский (1993, с. 169) рассматривают воспитательную позицию как результат взаимопроникновения социальных, профессиональных и индивидуально-типических черт личности. С. Д. Поляков (1993, с. 71) рассматривает воспитательный процесс как *взаимодействие позиций воспитателя и воспитанника*.

«Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением» — утверждал К. Д. Ушинский (Пед. соч.: В 6 т., 1990. Т. 2. С. 28). Профессионально-личностная позиция педагога становится сущностной характеристикой его духовного бытия «среди других» и его профессиональной деятельности.

### **1.1. Профессиональная позиция в структуре педагогической деятельности**

Поиск смысла жизни как позиции определяет существование субъекта, его поведение и деятельность. Это происходит в напряженном поле, включающем эгоистическое стремление индивида утвердить свои витальные интересы как вершину иерархии ценностей и альтруистическое подчинение собственного бытия интересам человеческого рода (В. И. Слободчиков, В. Франкл).

В общеупотребительном значении *позиция* (от лат. *positio* — положение) — это «положение, расположение чего-либо», «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия, поведение, обусловленные этим отношением», «полоса, участок местности или акватории, занимаемые для подготовки и ведения боя» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000; Ожегов, Шведова, 1997). Многие исследователи применяли понятие позиции личности, которое впервые было предложено в этом смысле А. Адлером (Adler).

В. Н. Мясищев (1960, с. 112) под позицией личности понимает интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе. В установке, как в бессознательной инерции прошлого, он выделяет противостояние сознания настоящего и перспектив будущего, объединяемых в каждом поступке и переживании человека. В этом смысле установка сходна с условным рефлексом, хотя по механизму своего развития она не связана обязательным образом с безусловным раздражителем. Отношения же, определяющие позицию личности, напротив, осознанны, таким образом, *осознанность* — одна из важнейших характеристик позиции человека.

Отношения, а следовательно и позиция как система отношений, рассматриваются как ядро личности, выступают не только условием развития человека, но и важным показателем его зрелости. Позиция характеризует «место» человека в его жизнедеятельности: является он истинным ее субъектом или живет, влекомый обстоятельствами. Позиция определяет субъективные отношения (ценностные ориентации, интересы, мотивы, установки и т. д.); устойчивые типичные для субъекта способы осуществления своей жизни, отношений с окружающими людьми (уходит ли он от противоречий, сглаживает их или, наоборот, заостряет) и направленность личности как «отношение того, что личность получает и берет от общества, <...> к тому, что она ему дает, вносит в его развитие» (Ломов, 1984, с. 311).

А. Г. Асмолов (1996) рассматривает позицию человека как систему общественных связей, *общений*, которые открываются ему, как то, *что, ради чего и как* использует человек врожденное и приобретенное им (даже черты своего темперамента и, конечно, приобретенные знания, умения, навыки... мышление). То же относится и к внешним условиям, к объективным возможностям удовлетворения потребностей человека.

Позиция человека есть некоторая система, имеющая объективно-субъективный характер, считает Н. Ф. Радионова (1989, с. 56 – 57). Она объективна, поскольку детерминирована общественным бытием, а содержание ее предопределено характером общественных отношений. Она субъективна, так как складывается при непосредственном участии людей, под влиянием их сознания.

Позиция фактически дает возможность представить то «пространство», в котором осуществляется «движение» человека (в которое он включен объективно), и одновременно «субъектное пространство», каждое из измерений которого соответствует определенному субъективно-личностному отношению. Позиция личности описывает также и ее временную организацию: каждое отношение имеет определенный период воспроизводства (т. е. «возвращения» его к личности через механизмы объективирования и субъективирования), на протяжении которого оно является активным, значимым; а все в совокупности эти отношения характеризуют структуру личностного времени, которое детерминирует взаимодействие личности с миром, происходящее в объективном времени (Радионова, 1991, с. 51 – 52). Так позиция как система отношений характеризует человека многоаспектно, в единстве объективного и субъективного, внешнего и внутреннего, потенциального и актуального, социального и психологического.

А. В. Петровский, рассматривая социально-психологическую концепцию развития личности, выделяет понятие «социальная позиция», понимая под этим

положение личности в системе отношений в группе, регламентирующих стиль поведения. От конкретного устройства общественной жизни зависит диапазон возможных вариаций воспитательских позиций, а когда воспитание превращается в массовую профессию — преобладание той или иной ее формы. При этом общество как бы конструирует определенный выбор ролевых предписаний и производит отбор лиц, обладающих соответствующими чертами характера, особенностями общения и т.п.

С. М. Ковалев критерием культуры личности считает ее социальную позицию. У К. К. Платонова позиция личности выступает как проявление ее «индивидуальной культуры» (или опыта, понимаемого как подструктура личности). О. С. Газман выделяет понятие «организаторская позиция», как одно из условий формирования социального типа человека, сочетающего мировоззренческую культуру, гражданственность, деловитость и творческую индивидуальность. Как известно, профессиональная деятельность — одна из важнейших социальных функций человека, существенная часть его социального бытия. Этим объясняется важность исследования профессиональной позиции педагога и процессов ее становления.

Е. В. Бондаревская считает, что социально-значимая *педагогическая позиция* — это достижение педагогом некоторой гармонии, дающей ему социальную устойчивость и продуктивную включенность в общественную жизнь и педагогический труд, а также психологический комфорт. Она также утверждает, что формирование активной педагогической позиции является центральным моментом жизненного и профессионального самоопределения педагога в мире общекультурных и педагогических ценностей.

Позиция педагога — позиция человека, самоопределившегося во всей полноте своей профессии<sup>2</sup>. Поскольку мы определили воспитание как становление человеческого качества в человеке, вполне можно согласиться с выводом А. И. Григорьевой (1998, с. 12), что нельзя быть педагогом-профессионалом (т. е. владеющим полнотой профессии) не будучи педагогом-воспитателем. По сути, быть воспитателем — деятельностная позиция педагога-профессионала (В. А. Болотов, А. И. Григорьева, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, Н. А. Шайденко).

В психологии позиция человека, выражающаяся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела, рассматривается как интегральная характеристика активности личности (Краткий психологический словарь, 1985, с. 10). Позиция есть наиболее целост-

---

<sup>2</sup> См.: Борытко Н. М. Социокультурная позиция педагога // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. докл. VII годич. собр. Юж. отд. РАО и XIX регион. психол.-пед. чтений Юга России. Ростов н/Д., 2000. Ч. I. С. 162 – 164.

ная, интегративная характеристика всего образа жизни человека, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности. Позиция — это способ реализации базовых ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими, единство сознания и деятельности, поэтому имеет смысл говорить о деятельностной позиции педагога как воспитателя (А. И. Григорьева, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков). В этой связи обретение позиции — не одноразовое событие, а непрерывный процесс ее становления в деятельности человека.

*Гуманизация воспитания в школе предполагает становление профессиональной позиции каждого педагога как воспитателя.* Позиция педагога может быть представлена как система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, в частности, которые являются источником его активности (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов).

Говоря о профессионально-педагогической позиции воспитателя, мы неизменно обнаруживаем ее деятельностно-утверждающую субъектную природу. Субъектность педагогической позиции — считает И. А. Колесникова (1999, с. 137), — это безусловный показатель того, что в образовательной системе в достаточной степени развиты гуманистические тенденции. Е. В. Бондаревская (1995<sub>1</sub>) по результатам проведенного ею исследования в школах г. Ростова-на-Дону и Ростовской области (всего обследовано 256 учителей) отмечает тот факт, что у некоторых учителей высокая активность проявляется лишь в тех видах профессиональной деятельности, которые постоянно контролируются, что свидетельствует о несформированности индивидуальной педагогической культуры.

Как пишут авторы пособия «Психология воспитания» (1995, с. 13), воспитатель в последнее время превратился из «центральной фигуры» в «фон» психолого-педагогических разработок. Его позиция сводится к реализации предписанной ему обществом функции — *быть воспитателем*. Ребенок при этой трактовке выступает как саморазвивающийся субъект, а индивидуально-личностный аспект деятельности воспитателя (растворяясь, например, в таком определении, как «индивидуальный подход в воспитании»), оказывается как бы за скобками интересов исследователей и практиков.

В соответствии с идеей Л. С. Выготского о социальной ситуации развития движущие силы развития личности ребенка заключены в механизме межиндивидуального становления высших психических функций. Как было показано во введении, взрослый для ребенка — не просто условие личностного развития, а один из непосредственных участников этого процесса, его субъект. Это положение заставляет радикальным образом пересмотреть основную схему психолого-педагогических исследований: *не только ребенок, но и взрослый не могут*

*рассматриваться как объект программирования со стороны общества. За каждым остается возможность свободного самоопределения, право на выбор себя.*

Только субъектность педагогической позиции обеспечивает реализацию предмета педагогики, когда, выражаясь словами Ш. А. Амонашвили (1982, с. 13), «Человек — созидатель Человека». Субъектно-авторская позиция педагога, по мнению В. В. Серикова (1999, с. 206 – 207), позволит не упустить главную сущностную функцию педагогической деятельности — образование человека вообще, а не только научение воспитанника конкретным вещам.

О. В. Эрлих (1999, с. 10) на основании анализа различных подходов к использованию методов моделирования в педагогике показывает, что их применение позволяет добиться позитивных изменений в педагогической практике не столько в ходе построения идеальных моделей образовательного процесса, сколько в результате оформления «авторской» позиции субъектов по отношению к педагогическому процессу.

Не случайно многие исследователи (Р. М. Асадулин, Е. В. Бондаревская, А. И. Григорьева, С. В. Гринько, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков и др.) предлагают формирование гуманистической позиции в качестве одной из основных целей профессионально-педагогической подготовки. Позитивная педагогическая позиция, как это показано в исследовании С. В. Гринько (1998, с. 10), — первое из условий, способствующих эффективности адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности<sup>3</sup>.

Специальное исследование педагогической позиции в контексте культуры предприняла Е. В. Бондаревская (1995<sub>1</sub>), которая выделила два теоретических подхода к объяснению места и роли позиции в структуре личности. Согласно теории С. Л. Рубинштейна, позиция — это то, что связывает сознание и личность, выражает их единство. Благодаря сознанию личность обретает способность занять определенную позицию по отношению к жизни. Позиция характеризует определенный уровень развития сознания личности.

Несколько иной подход к проблеме применял А. Н. Леонтьев. Он считал, что позиция — не результат, а предпосылка и условие развития личности и ее сознания. Необходимость занять ту или иную позицию, определиться в своем отношении к жизни объективно возникает перед каждым человеком на определенном этапе его жизненного пути.

А. Н. Леонтьев рассматривает позицию как процесс самостоятельной деятельности личности, суть которой проявляется в моральном выборе. Позицию,

---

<sup>3</sup> Строго говоря, С. В. Гринько говорит о «позитивном отношении к профессии учителя», которое в соответствии с данными выше определениями мы считаем правомерным толковать именно как позицию.



как личность в целом, образует деятельность. Позиция — это условие развития личности. Осознав свою позицию, личность поднимается на новый уровень развития. С помощью позиции А. Н. Леонтьев объясняет механизм формирования личности как субъекта общественных отношений (деятельность – позиция – сознание – личность). Е. В. Бондаревская (1995<sub>1</sub>, с. 75), полагая, что для понимания сущности педагогической позиции важны оба эти подхода, выделила в структуре педагогической позиции ее мировоззренческую и поведенческую стороны.

*Мировоззренческая сторона* включает осознание общественной значимости педагогической профессии, убежденность в правильности профессионального выбора, сформированность системы педагогических принципов и гуманистических ценностных ориентаций на работу с детьми.

*Поведенческая сторона* педагогической позиции — это способность учителя самостоятельно принимать решения в различных ситуациях обучения, воспитания и жизни детей и нести за них ответственность. Это активность в защите интересов детей и оказании им помощи, создание благоприятных условий для их развития.

Однако какой будет позиция педагога, зависит от его отношения к своей профессиональной деятельности. Поэтому считаем необходимым в структуре педагогической позиции выделить и *морально-этический аспект* как единство общественно-значимых и личных мотивов педагогической деятельности, интерес и увлеченность педагогической профессией, отношение к педагогическому труду как к главному смыслу жизни, любовь и уважение к детям, проявление ответственности за судьбу каждого ребенка.

В исследовании Л. А. Григорьевой (1998, с. 11) в качестве структурных составляющих позиции предлагается выделить гносеологический, аксиологический и праксиологический компоненты. Е. В. Бондаревская (1995<sub>1</sub>) считает, что самооценка, самосознание, уровень притязаний, самоутверждение и социальный статус входят в структуру педагогической позиции учителя, которая в каждом конкретном случае имеет индивидуальное своеобразие.

Деятельностная позиция, согласно С. В. Ермакову (1997, с. 27 – 32), несводима ни к локальным актам деятельности, ни к разворачивающемуся в деятельности объективному содержанию. Она связана с тем, что присутствующие в акте деятельности представления являются необходимым условием того, *какие именно средства и в каком порядке будут употреблены в действии* (курсив наш. — Н.Б.).

В этом понимании именно представления о структуре позиции субъекта определяют как необходимое то или иное содержательное изменение, которое может быть выполнено, опосредуют логику разворачивания предметности. С

другой стороны, сами эти представления не могут быть выведены непосредственно из предметных условий действия. Они связаны с тем, как данный акт деятельности, в котором они существуют, включен в систему деятельности в целом

Каждая позиция включает в себя *экран*, посредством которого контекст деятельности представлен в своем отношении к этой позиции и к ее содержанию, но одновременно скрыт в своей действительности, замещен своей превращенной формой. Отличие сложных деятельностей и систем деятельности от систем, разворачивающихся по естественным законам (природных или технических), связано именно с эффектом экранирования, замещения.

Позиция как единица деятельности включена в два типа отношений, связанных с двумя структурными слоями деятельности:

- *поверхностным*, связанным с теми определениями происходящего, которые могут выступать непосредственными фактами состоявшегося опыта (содержание деятельности рассматривается как определенные изменения);
- *глубинным*, который появляется в результате особой мыслительной процедуры и не представлен непосредственно никому из участников деятельности (позиция включена в структуру разворачивающегося содержания как синтетическое единство, в котором необходимое действие может быть выполнено постольку, поскольку вся целостность происходящего экранирована и представлена в своем отношении к данному локальному акту).

С точки зрения понимания воспитательной деятельности, целью анализа описаний является извлечение тех исходных *смыслов*, которые могли служить основанием того, что именно в происходящем было выделено, исходя из этой позиции, и описано как значимое, а что игнорировалось в силу того, что в соответствующей модели воспринимается как несущественное или как то, что «вообще не может происходить».

Таким образом, мы приходим к выводу, что *система смыслов представляет собой основание позиции* как инварианта деятельности постольку, поскольку они связаны с действиями, являются экранами деятельности, отражают ее и преобразуются в глубинных структурах деятельности.

Аксиологический подход к подготовке учителя позволяет рассмотреть не только внешнюю форму его становления как профессионала, но и внутренние факторы этого процесса, динамику их взаимосвязи с внешними условиями. При этом, очевидно, смысл вносится в структуру деятельности через структуру позиции педагога как воспитателя, поэтому следующим шагом нашего исследования является выявление воспитательных смыслов в структуре профессионально-педагогической позиции.

## 1.2. Воспитательные смыслы в структуре профессионально-педагогической позиции

Как отмечают О. С. Газман и В. А. Петровский (1993, с. 169), стиль и позиция в воспитании не только связаны с общественным укладом, народными традициями, политическим устройством государства, но и в немалой степени зависят от темперамента, индивидуальной судьбы воспитателя (счастья в семейной жизни, справедливости в оценке его труда, характера межличностных отношений) и сформированной педагогической культуры. В связи с этим в любом обществе реально существует многообразие педагогических позиций: от высокомерно-менторской, отчужденной от личности воспитанника, до терпеливо-разъяснительной, оптимистической, заинтересованной позиции сотрудничества с воспитанником.

Вместе с тем, сказанное не означает невозможность классифицировать позиции, выделить определенную совокупность, целостность, определенный тип отношений, который возникает между педагогом и воспитанниками. Индивидуальное и типическое переплетаются, что не мешает различать их в конкретном педагоге. Проблема лишь в выборе адекватного критерия классификации. Если принимать за основу, что высшая цель воспитания — помочь ребенку стать самим собой, прожить свою жизнь, то следует иметь в виду не только отдельные проявления жизни, но и ситуации, жизненные периоды, жизнь в целом, т. е. понимание человека, как предлагает Л. М. Лузина (1998, с. 50), можно представить как момент чувственного (обыденного) постижения путем приведения разрозненных чувственных фактов к целостности на основе единого их смысла.

Возвращаясь в связи с этим к вопросу о целесообразности воспитательной деятельности<sup>4</sup>, необходимо отметить, что важнейшей характеристикой педагогического целеполагания, согласно выводам С. А. Расчетиной (1988, с. 27), является обращение к себе как предмету исследования, к своим действиям, осознание недостаточности себя, своих действий для достижения поставленной цели. А обращение к себе есть не что иное, как обращение к смыслам своего поведения, деятельности, своего бытия (в нашем случае — профессионального бытия).

Ценностные ориентации (к которым мы относим систему ценностей и смыслов человека) выступают как обобщенный показатель направленности интересов, потребностей, запросов человека и поэтому определяют направление его индивидуально-личностного и профессионального развития. Являясь результа-

---

<sup>4</sup> Подробнее об этом см.: *Борытко Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности: Монография. Волгоград, 2001. П. 1.3.2.

том предшествующего опыта, они выступают предпосылкой дальнейшей деятельности и поведения индивида. «Смысл как сложная ментальная структура сознания вначале должен зародиться у воспитателя, — утверждает В. В. Сериков (1999, с. 180). — Нельзя эффективно заниматься личностным опытом другого, не обладая собственным».

Поскольку мы рассматриваем профессиональную позицию воспитателя с точки зрения педагогического взаимодействия его с ребенком, представляется необходимым обратиться к выводам Н. Н. Обозова (Психология межличностного познания, с. 81), который в структуре взаимодействия индивида выделяет когнитивную, поведенческую и аффективную составляющие. При этом когнитивный компонент понимается как осознание субъектом объекта; поведенческий включает в себя, прежде всего, результаты деятельности и поступки; аффективный — все то, что связано с состоянием личности. В своей классификации автор опирается на аналогичные исследования А. А. Бодалева, выделяющего в структуре межличностного взаимодействия гностическую, практическую и аффективную составляющие, и на высказывания Я. А. Коломинского о когнитивном, поведенческом и аффективном и его компонентах, на обоснование Б.Ф. Ломовым его регулятивной, аффективной и информационной составляющих (Там же, с. 80).

В аспекте герменевтического понимания воспитания как педагогики бытия основанием для типизации является понятие *«проявление жизни»*. Применительно к деятельности воспитателя Л. М. Лузина (1998, с. 56 – 57) выделяет три типа проявления жизни.

К первому типу она относит *понятия, суждения и более сложные образования мысли*. Он дает возможность понять лишь содержание мысли, ее истинность или ложность, но не позволяет судить о скрытой подоснове мысли и полноте душевной жизни.

Ко второму типу относятся *поступки*. Они включают сознательное начало. Однако поступок выражает лишь часть существа человека, а возможности существа уничтожает и не позволяет всесторонне судить о внутренней жизни воспитанника. Это вполне согласуется с представлениями М. М. Бахтина: личность — это не субъект поступка, а «субъект поступания», система поступков. Современные представления о сущности поступка, особенно в свете идей М. М. Бахтина расширили возможности его интерпретации.

К третьему типу относятся *выражения переживаний*. Здесь имеются в виду сложные, системно оформленные результаты духовной деятельности — творческие работы по литературе, живописи, поэзии, предоставленные воспитателю дневниковые записи, повествования учеников о своей жизни и т.п. Эти проявления жизни поднимаются часто из глубин психики, не освещенных сознанием,

и позволяют понять автора лучше, чем он сам себя понимает. Здесь воспитатель исходит из презумпции частичной неменяемости субъекта творчества, своей способности полнее толковать слова, специальные термины, возможности «видения со стороны» воспитанника, что обеспечивает «избыток видения» и др.

Понимание воспитания как инновационной деятельности также приводит нас к выделению в ней, вслед за И. Е. Пискаревым (200, с. 12 – 13), трех сходных компонентов: когнитивного, процессуально-креативного и мотивационно-ценностного.

Рассматривая понимание воспитания как контекст, смыслообразующую категорию, обеспечивающую уровень личностного включения обучающегося в процесс профессиональной подготовки, мы обратились к трем системам семантик, выделенных Д. Н. Завалишиной и Б. Ф. Ломовым (1977), связанным с понятием контекста и влияющим на то, как человек отражает и анализирует мир:

- семантика, связанная с социальными нормами, профессиональным алфавитом и т.п.;
- ситуативная, или функциональная семантика, в которой значения элементов обусловлены целью деятельности («цели деятельности детерминируют контекст и ракурс анализа элементов ситуации»);
- индивидуальная семантика, определяемая личностной значимостью: профессия, интересы, индивидуальный опыт и т.п.

И. А. Колесникова (1999, с. 24 – 28) также выделяет три основных способа бытия в педагогической профессии. Ни один из них не лучше и не хуже других, отмечает автор, речь идет о разном *качестве*, отражающем онтологически обусловленную *многомерность взаимодействия человека с миром, другими людьми, самим собой и отсюда возможность по-разному строить педагогические процессы и педагогическую деятельность*. Нам представляется, что здесь также речь идет о трех различных типах педагогических позиций.

Сходные выводы мы находим у В. Н. Сагатовского (1995), П. Сорокина, В. А. Кутырева, И. Д. Фрумина (1997). Фактически все эти подходы объединяются выводом Н. Е. Щурковой (1997, с. 11) о том, что педагогическое внимание всегда приковано к трем профессиональным результатам, свидетельствующим о восхождении воспитанника к культуре: *знанию, умению и отношению*.

Выделение трех слагаемых воспитания условно, и рассматривать каждое из данных слагаемых как отдельное явление возможно лишь теоретически. На практике формирование знаний неотделимо от становления умений, а это, в свою очередь, неразрывно связано с отношением к объекту, с которым взаимодействует ребенок. Мы можем говорить о различных типах педагогической культуры или парадигмах педагогического мышления в зависимости от веду-

щих ценностей или смыслов педагогической деятельности, которые регулируют профессиональную деятельность педагога-воспитателя.

Как показывают многочисленные исследования, ведущими ценностными ориентациями в различных типах педагогической культуры выступают **различные виды опыта: когнитивный, деятельности и эмоционально-ценностных отношений**. Следуя традициям Волгоградской научно-педагогической школы (В. С. Ильин, А. М. Саранов, Н. Н. Сергеев, В. В. Сериков, В. А. Павлов и др.), мы также выделяем в структуре профессионально-педагогической позиции три ведущих наиболее значимых педагогических результата, определяющих смысл деятельности воспитателя — овладение воспитанником тремя типами опыта: когнитивным, деятельности и эмоционально-ценностных отношений<sup>5</sup>.

Очевидно, что ни один педагог не представляет какой-либо из видов опыта в качестве единственного результата. Однако также бесспорно и то, что каждый конкретный педагог в системе своих ценностно-смысловых ориентаций выделяет наиболее значимый для него педагогический результат, определяющий форму организации его индивидуальной педагогической культуры, тип его педагогической позиции. Наши исследования подтверждают, что приверженность педагога тому или иному типу педагогической культуры тем заметнее и тем прочнее, чем большим педагогическим стажем он обладает и чем более высокое положение занимает в школьной иерархии.

Символические обозначения основных трех типов педагогических позиций мы обнаружили в статье В. И. Редюхина (1998, с. 151 – 153), который выделяет *три сказочных типа: педагог-пастух, педагог-флейтист и педагог-насечник*.

*Пастух* гонит стадо овец на сочное пастбище, обожает их, желает им только добра, от волков защищает, но жестко и целенаправленно гонит... Им же лучше... Или он же — духовный *пастырь*, священник, наставляющий прихожан на единственный праведный путь истины, напутствующий паству в путешествие по дорогам, которые описаны в картах и атласах конфессии, по тем тропам, которые он сам когда-то (наяву или во сне) исходил вдоль и поперек и до сих пор помнит, как там ему было хорошо. «Педагогическое» общее здесь в том, что цель и направление движения заранее (еще до старта, до начала движения) дидактически predeterminedены «свыше», единственны и не могут быть изменены «снизу».

*Флейтист*-дудочник пленяет своей игрой и ведет детей следом за собой. Финалы такого «педагогического» сценария могут быть различны, но факт ос-

---

<sup>5</sup> См.: *Борытко Н. М., Кузнецова Н. И.* Педагогическая культура // Введение в педагогическую профессию: Курс лекций. Волгоград, 1998. С. 14 – 28.

тается фактом — ведомые подопечные сами, добровольно, идут в одном заданном направлении, спеша на зов музыки. Все они связаны общей глобальной целью, задаваемой харизматическим лидером, который и заказывает музыку. Сам идущий впереди, «первопроходимец» может представлять в разных ипостасях: обольстительный «очаровашка», привлекательный «маэстро-дирижер», уважаемый «мэтр», неистовый «бунтарь», сумрачный «магистр»...

Менее известен *пасечник*, который ставит улья, помещает в обустроенное пустое пространство рой пчел и создает условия для того, чтобы они трудились, собирали пыльцу и нектар, строили соты и размножались, а попутно производили мед и воск для самих себя, для питания пасечника и других любителей меда. Причем целей пчелам никто не ставит, ни к чему их не принуждает, нигде не зовет и не гонит. Но если не будет заботливого пасечника — улетит рой в лес, осядет в дупло дуба.

На языке вышеописанных представлений учитель-пастух работает в режиме «функционирования», учитель-флейтист трудится в режиме «развития», а учитель-пасечник — в режиме «становления». Причем внутри каждого из режимов можно обнаружить другие. Для В. И. Редюхина это означает, что нет приоритета какого-либо одного режима над другими, главная педагогическая проблема — в проектировании образования, в котором на паритетной основе гармонически сочетаются принципы многообразия возможностей коммуникации с отчетливостью, внятностью и членораздельностью границ ее пространств, в потребности свободного самоопределения с необходимостью ответственного выбора.

Так мы выделяем три символических образа педагога, три типа педагогической позиции:

- *пастырь* — ориентация в качестве основного педагогического результата на приоритет знания, когнитивный опыт ребенка (в нашей интерпретации — наставник);
- *флейтист* — ориентация на развитие умений ребенка, опыт деятельности (позиция тренера);
- *пасечник* — ориентация на самостановление ребенка, его опыт эмоционально-ценностных отношений (позиция консультанта).

Ниже рассмотрим подробнее каждый из этих типов позиции педагога-воспитателя.

### ***1.2.1. Когнитивистский тип: «позиция наставника»***

Наиболее распространенной среди учителей и наиболее порицаемой в современной педагогической литературе (особенно с позиций воспитания) является педагогическая позиция когнитивистского типа, когда в структуре ценностно-смысловых ориентаций педагога ведущее положение в качестве основного

педагогического результата занимает овладение новой информацией, когнитивным опытом.

И. А. Колесникова (1999, с. 31) называет эту позицию «привычной и понятной областью педагогического бытия», пространством, порожденным научно-технократическим способом освоения реальности. В ее основе лежат ценностные представления о существовании объективной истины, построенные на конкретно-историческом, доказанном, научно обоснованном и практически апробированном знании, на экспериментальном взаимодействии с окружающей средой.

Характерны для естественнонаучных теорий механический, количественный подход переносится на трактовку человека, культуры, духовных явлений. В педагогической деятельности имитируются естественнонаучные подходы, характеризующиеся попытками подходить к проблеме человека так же, как естествоиспытатели анализируют неорганические явления.

В такой позиции наблюдается феномен вытеснения воспитательной деятельности из набора профессиональных педагогических обязанностей, что и проявляется в полной мере в средней школе (Бондаревская, Кульневич, 1998, с. 25 – 26). Как пишет Т. Ф. Борисова (1999, с. 72), если ребенок попал в «сильную», авторитарную школу, с твердой установкой на «знаниевую» парадигму, то зачастую случается так, что позиция учителя становится ведущей, определяющей и весь уклад жизни ребенка диктуется этой позицией: ребенок и его родители подавляются авторитетом школы, родители в такой ситуации, как правило, старательно выполняют рекомендации учителя и школьной администрации и все свои усилия прилагают для «успешного овладения ребенком знаниями, умениями, навыками», их общение ограничивается долгими часами совместного выполнения домашнего задания.

При этом индивидуальное образовательное пространство настолько деформируется, что «работает» не на развитие ребенка, а против него. Такая ситуация характерна для традиционной школы, в которой ребенок не является главным ценностным ориентиром. Нарушается синергетический принцип саморазвития человека как сложноорганизованной системы. Для управления ее развитием используются «силовые методы», что в корне противоречит современной гуманистической парадигме образования.

Как пишет И. А. Колесникова (1999, с. 31), для педагога, живущего в рамках научно-технократической парадигмы, основные ценности и смыслы бытия рождаются вне конкретного человека, в объективной реальности; профессиональной ценностью становится объективное, точное знание и наличие четких правил его передачи ученику. Для учителей такого типа во все времена был актуален девиз «Знание — сила», а любой результат процесса обучения или воспита-



ния мог быть оценен в системе «да — нет», «знает — не знает», «воспитан — не воспитан», «владеет навыком — не владеет», причем оценка качества знаний или поведения переносятся на личность, человека в целом. В данной парадигме всегда предполагается существование некоего внешнего, объективно заданного эталона, нормы, стандарта, по которому сверяется уровень обученности, воспитанности, профессиональной подготовки, — своеобразное «прокрустово ложе», в которое стремятся уместить ученика, воспитанника, учителя. Причем происходит это совершенно независимо от гуманности или антигуманности целевых педагогических установок, ибо результат педагогической деятельности существует лишь в той мере, в какой существует его идеальный стандартизированный прогноз.

Поскольку носитель эталонного знания (поведения) в этой парадигме всегда взрослый (старший в иерархии), то взаимодействие в педагогическом процессе строится по принципу информационного сообщения от субъекта к объекту в режиме педагогического монолога, в каких бы затейливых формах не осуществлялось преподавание и воспитание. Субъект такого монолога может быть различным. В крайнем выражении им становится обучающая машина. Различными могут быть и методики: от чисто репродуктивных до интерактивных. Суть остается та же. Задачей педагога, либо автора обучающей программы становится нахождение и передача алгоритма, наиболее точно позволяющего «вложить» эталонное содержание в сознание и поведение ученика и обеспечить как можно более полное и точное его воспроизведение. Скорость обучения в этом случае полностью зависит от продуктивности механизма перекодировки информации, вводимой, как правило, формализованным путем, с широким использованием искусственных языков (математический аппарат, химические формулы, лингвистические модели и др.).

В когнитивистской позиции для педагога характерен свойственный обыденному сознанию взгляд на культуру как нечто нормативное, как некий образец, на который должно равняться, своего рода стандарт поведения, внутренне присущий каждому отдельному человеку. В этом случае культура трактуется как нечто, характеризующее свойства человека в сфере социального поведения, включающее в себя тактичность, уважение к другим людям, деликатность, умение всегда найти необходимую меру своего поступка. Культура понимается по преимуществу как бытовая, сознательно применяемая форма регуляции своих общественно значимых действий (Седова, 1997, с. 39 – 40).

Стандартная позиция учителя знаниевой ориентации, как отмечает С. Шаповал (1997, с. 12), сводится к тому, чтобы карать за ошибки, и никак не стимулирует поиск собственного стиля, который отличался бы «лица необщим выраженьем».

Руководствуясь существовавшим до него, даже научно оформленным опытом, новаторскими разработками, учитель не задается вопросами о смысле выполняемых действий и описывающих их научных терминов. Он действует по схеме, выполняя предписанное, руководствуясь не сознанием, а обязанностями. Как обязанность воспринимаются им руководства, предлагаемые в методиках, каждая из которых представляет не опыт осмысления, а опыт действий. Сам по себе он не представляет ценности, так как по сути является *средством* обучения, трансляции информации и не более. По этой же причине ребенок, не знающий предмета, или ребенок, который ведет себя вопреки всем предписаниям, для него не значим как личность или индивидуальность, не интересен.

Однако несправедливо было бы отметить лишь отрицательные последствия такой позиции. Именно ей мы обязаны многими великолепными и продуктивными педагогическими технологиями, к которым в равной степени относятся письмо по трафарету, ланкастерская система обучения, алгоритмизирование, программирование, опорные конспекты и многое другое. При использовании технократических технологий информация расчленяется, делится на порции для удобства введения, усвоения и контроля. В идеале выстраивается цепочка «информация — посредник (человек или машина) — учащийся».

Технократический подход, культивировавшийся в рамках социального направления, доминировал в советской педагогике вплоть до 60-х годов. Между тем в психологии, начиная с 40 – 50-х годов усилиями С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, К. К. Платонова, В. С. Мерлина и других ученых была создана солидная научная база в исследовании индивидуальности человека, закономерностей ее структуры и развития. Психологи обращали внимание педагогов на необходимость формирования учащихся как активных субъектов учебно-воспитательного процесса. Под влиянием этих исследований в педагогической теории стала упрочиваться точка зрения, что учащийся — не объект воздействия, воспитания, а субъект учения, учебной деятельности, наблюдались попытки отказа от «фантома однообразия», искусственного подведения всех под одну норму и утверждения взгляда на «индивидуальность» учащихся как на главную ценность, реальную основу, живую силу психического развития, его источник и причину.

Классическое когнитивистское представление об образованности как о запоминании, переносе, трансформации информации утрачивает свою роль. С 70-х годов, а особенно в 80 – 90-е годы, в мире растет понимание, что простые формы интеллектуальной деятельности гораздо более эффективно могут осуществляться соответствующими техническими устройствами. Критерием образованности начинает выступать не репродуктивное воспроизведение знаний в виде стандартных решений, а феномен «интеллектуальной инициативы» как

продолжение решения представленной задачи за рамками заданных требований и в зависимости от уровня принятия проблемной ситуации (Сериков, 1994, с. 16 – 17). Э. Браун (Brown, 1994) называет революцией в теории образования обнаружение того факта, что ученик не является пассивным реципиентом знания в локальной ситуации, но всегда конструирует свое собственное знание в определенном контексте.

Наиболее распространенная позиция педагога определяется типичными его ориентациями на передачу знаний, информации. Ориентируясь на когнитивный опыт, педагог видит себя в роли **наставника, пастыря, лектора**, передающего знания. Кстати, именно лектором традиционно называют в России преподавателя вуза, и именно лекция до сих пор является ведущей формой повышения квалификации педагогов. Поэтому, ощущая какие-либо затруднения, руководители школ чаще всего приглашают специалиста «прочитать лекцию», рассказать, «как надо решать» возникшую проблему (не решить даже, а именно решать, как будто их проблема не является уникальной и в своем роде неповторимой).

### ***1.2.2. Бихевиористский тип: «позиция тренера»***

Бихевиористская позиция воспитателя предполагает уделение большего внимания опыту поведения (в т. ч. и профессионального) и деятельности, развитию способностей воспитанника, а не только усвоению информации, знаний. Содержание воспитательной работы при этом помимо учебно-познавательной, творчески-преобразующей, проектной, исследовательской, технической насыщается и другими видами деятельности.

А. Маслоу (1997, с. 200 – 201) описывает педагогическую «позицию флейтиста» как позицию тренера. «В отличие от учителя-лектора, учителя-регламентатора, учителя-погонялы и учителя-начальника <...> тренер должен понять, с кем имеет дело. <...> Тренер примет индивидуальность этого парня как данность и выстроит все остальное на ее основании. Он не будет начинать с нуля, он не скажет ему: «Забудь все, чему тебя учили, и делай, как я говорю». Потому что это значило бы: «Забудь, какое у тебя тело» или «Забудь все лучшее в себе». Хороший тренер возьмет парня и сделает то, что велят таланты именно *этого* парня, он сделает из него наилучшего Джо Доукса, каким только тот может стать».

«Если мы хотим быть помощником ребенку, советником, наставником, руководителем, психотерапевтом, мы обязаны принять ребенка таким, каков он есть, и помочь понять ему, что он из себя представляет,— считал психолог.— Как он живет, на что способен, к чему предрасположен, как он может использовать то, чем владеет, каковы в нем лучшие задатки, его потенциалы? Нам не будет нужды посягать на его Я, мы окружим ребенка атмосферой благожела-

тельного приятия, в отношениях между нами не останется места для страхов, тревог и желаний защищаться. Более того, мы будем лелеять этого ребенка, т.е. радоваться тому, каков он есть, радоваться его росту и самоактуализации» (Там же, с. 201).

Педагог в этой позиции подбадривает увлечения и хобби воспитанника, эти «тихие провозвестники его “взрослых” восторгов» (В. Маслоу), из которых со временем может прорасти трудолюбие, настойчивость, увлеченность, плодотворность, обучаемость и т. д. Деятельность педагога в данной позиции довольно хорошо описывается концепцией личностно ориентированного взаимодействия, разработанной под руководством В. А. Петровского (1992), в которой обосновывается положение об обусловленности движения цели индивидуальной деятельности человека другими людьми; возрастании индивидуальных возможностей субъектов в условиях непосредственного взаимодействия с окружающими, решающими ту же задачу; о связанности деятельности самопостроения с феноменом инициативы, самостоятельности индивида и ряд других.

Здесь же высказываются идеи о субъекте и субъективности индивида как необходимом условии перехода «от внутренней динамики к внешней»; изучение им меры идеальной представленности (персонализации) учителей в учениках; обусловливание исследователем саморазвития личности надситуативной активностью, нашедшие свое воплощение в разрабатываемой им теории субъектности (Петровский, 1992, с. 169 – 187).

Одна и та же воспитательная методика может быть чисто учебной, даже имитационной, в одних условиях и при одних установках, и ценностно и практически значимой для школьников — при других установках. Сдвиг к такого рода установкам — на практическое, личностно значимое действие ребенка как на важнейшее воспитательное «мероприятие» — характеризует педагогическую позицию данного типа. Фактически категория воспитательного мероприятия, в котором на основе определенных образцов и универсальной нормы тренируются определенные личностные качества и установки, заменяется идеей специально организованной практики, в которой каждый ребенок формирует собственные установки относительно общества и общественных проблем, своей роли в общественных процессах.

Принципиальным отличием подхода, который можно назвать «опытным», является его ориентация на опосредование знаний, умений и ценностей *опытом практической деятельности*. Эта позиция восходит к Руссо, хотя явно была сформулирована и обоснована Д. Дьюи. Будучи философом и психологом-прагматиком, он полагал, что основной путь учения — практическое действие, а основной воспитатель — собственный опыт детей.

Категория опыта как составляющей содержания образования, введенная Д. Дьюи, получила признание и дальнейшее развитие во многих дидактических исследованиях. В отечественном образовании она, в частности, разрабатывается И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, В. В. Краевским, в теории личностно ориентированного образования В. В. Серикова (1994, 1999). Однако, в теории воспитания эта категория не нашла широкого применения. Анализируя идею «воспитания через практику», И. Д. Фрумин (1998, с. 122 – 123) выделяет ряд ограничений этой позиции:

- опыт индивидуален, его трудно измерить, поэтому в качестве компромисса, организуя опыт и проживание, результаты предлагают измерять знаниями и установками;
- не всегда удается проследить перенос усвоенных ценностей и установок;
- сказывается искусственность педагогически организованных практик.

Категория «опыт» приводит к необходимости отбора видов опыта, который необходимо усвоить школьнику, составления разных списков качеств и умений, внутри которых выстраиваются различные иерархии. Проблема, как замечает И. Д. Фрумин (1998), состоит в том, что не только среди педагогов, но и среди философов и социологов до сих пор нет сколько-нибудь общей позиции по поводу того, какие качества и ценности являются ключевыми в указанном смысле. Да и само редуccionистское представление о правильном человеке как о правильной сумме качеств или свойств весьма сомнительно. Не выдерживает столкновения с действительностью сегодняшнего многообразного мира и сама идея одинакового для всех списка.

Вместе с тем вопрос о необходимом или существенном опыте не может быть просто отодвинут в сторону. Конечно же, ответ на него нельзя найти, строя простое математическое пересечение списков. Однако введение категории опыта с особой остротой ставит вопрос о его содержании, а значит, о содержании жизни, в которую погружается школьник. Речь фактически идет об обучении способам индивидуального и общественного бытия через организацию жизни в школе и конкретной социальной активности, об отборе форм и методов такого бытия.

Понятно, что эта позиция является в большей степени инструментальной, позволяющей эффективно выращивать необходимые навыки, умения, привычки. Но еще в большей степени она является воспитательной. Достоинством этого подхода И. Д. Фрумин (1998, с. 119) называет органичное введение эмоций, аффектов в состав содержания образования, ведь решительная критика информационной ориентации исходила не только от «навыково-ориентированных» педагогов, но и от воспитателей, уверенных, что в содержании должны найти свое выражение установки и эмоции.

Ориентация на формирование опыта деятельности влечет за собой понимание роли педагога скорее как **тренера или инструктора**, который стоит не «над» обучаемым, направляя его с вершины своих знаний, подготовки, а «рядом» и вместе с обучаемым проходит путь познания и поможет ему осознать опыт этого пути. В школе такой подход реализуется разве что во внеурочной деятельности, да и то крайне редко. К сожалению, даже практические занятия в системе повышения квалификации далеко не всегда организуются педагогами с этих позиций. И уж совсем редко администрация школы приглашает специалиста для совместной работы по решению проблем педагогической практики, воспринимает его не как лектора или эксперта, а как консультанта.

### **1.2.3. Экзистенциалистский тип: «позиция консультанта»**

К. Роджерс (1994, с. 75) определяет позицию педагога его способностью создать «такой тип отношений с другим человеком, при котором он обнаружит в себе способность использовать эти отношения для своего развития, что вызовет изменение и развитие его личности». Такое отношение отличается, по Роджерсу, принятием другого человека как индивида, имеющего ценность, а также глубинным эмпатическим пониманием, которое дает возможность видеть личный опыт другого с его точки зрения (Там же, с. 77).

«Если вы хотите познать селезень, то познавайте селезень, а не рассказывайте ему о кулинарии. То же самое можно сказать и о детях. Чтобы «задать» им «урок», нужно понять, что станет «уроком» для них, а для этого нужно побудить *ребенка рассказать* об этом, — в свойственной ему образной манере предлагает А. Маслоу. — В сущности именно такого способа поведения придерживается в своей работе хороший психотерапевт. Он не навязывает свою волю пациенту, он направляет все свои усилия на то, чтобы помочь ему, пациенту, с трудом выражающему свои чувства, плохо осознающему себя, обнаружить то, что происходит в *нем*. Психотерапевт помогает ему понять, чего хочет он, пациент, к чему он стремится, что он считает хорошим и полезным для себя» (1997, с. 28 – 29).

По сути, это описание третьей позиции — экзистенциалистской, когда в качестве ведущего педагогического результата воспитатель видит опыт эмоционально-ценностных отношений. В такой позиции нет и намека на диктат, миссионерство, наставничество. Она предполагает, пользуясь терминологией Маслоу, веру в то, что свободная воля человека гораздо важнее, чем его предсказуемость, веру во внутренние силы сложного организма, каковым является человек, в то, что каждый человек стремится к полной актуализации своих возможностей, а вовсе не к болезни, страданиям или смерти.

В основе этой позиции «идеология ответственного личностного выбора, т.е. самоопределения — единственно возможная позиция в гражданском обществе»

(Газман, 1996, с. 7). Попытка таким образом определить воспитательную позицию педагога в экспериментальной работе Центра творческого воспитания под руководством О. С. Газмана привела к введению специальных должностей классных воспитателей. В процессе эксперимента была сформирована новая педагогическая практика — педагогическая поддержка.

И. Д. Фрумин (1998, с. 263 – 264) пишет по этому поводу, что «простое, казалось бы, введение в школьную организацию человека, озабоченного процессами индивидуализации ребенка в коллективной образовательной среде, изменило всю систему отношений и установок в школе... это институциональное изменение не ликвидировало все конфликты среди педагогов и детей. Оно «лишь» переорганизовало пространство так, что отчуждение ребенка от школы и от себя перестало быть неизбежным для многих детей».

В нашем опыте служба классных воспитателей была дополнена психологической службой школы. Пространство самоопределения создается в школе не только в виде специальных акций по выбору учителя или школьного предмета. Оно пронизывает всю организацию школьной жизни и обеспечивается, прежде всего, реальным многообразием отношений, установок, идей, дискуссий в коммуникативном пространстве школы.

Оказалось, что организация образовательного пространства как динамики расширения возможностей самостоятельного и ответственного действия лучше, чем любые специальные практикумы, обеспечивает становление «взрослой позиции» по отношению к собственному будущему и будущему других людей. В поисково-экспериментальной работе<sup>6</sup> мы обнаружили, что становление позиции в выборе профессии происходит успешно, когда ученик оказывается в ситуациях актуализации профессионально-личностного самоопределения: постепенно возрастает степень его самостоятельности в этом выборе и ответственности за результаты выбора, а успех зависит от степени осознания профессиональных ориентаций

И. А. Колесникова (1999, с. 34) рассматривает экзистенциалистскую позицию педагога в рамках гуманитарной парадигмы, сформировавшейся по мере стремления людей в социокультурном развитии проникнуть в глубины субъективного мира, и отмечает, что *основной профессионально-педагогической ценностью становится конкретный человек, его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания.*

Экзистенциальная позиция воспитателя основана на признании автономности внутреннего мира ребенка и практическом утверждении его права на сво-

---

<sup>6</sup> *Борытко Н. М.* Воспитание профессионально-трудовой направленности учащихся старших классов гимназии: Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1994. 192 с.

бодное проявление индивидуального Я, когда «ребенок — человек, он имеет право самостоятельно реагировать на обстоятельства и поступать так, как он считает нужным, он имеет право на чувство собственного достоинства», а свобода понимается как «форма индивидуального бытия, как необходимое условие полноценного проявления и развития собственно человеческого начала в человеке» (Гребенюк, 2000).

В гуманитарной логике учителю интересен, каждый воспитанник, поскольку важны не столько конкретное знание или качество опыта, как, в первую очередь, путь к нему, отношение, оценочное суждение. В этом режиме становится возможным обучение, когда *оба* учатся — и ученик, и учитель. За счет этого в учебно-воспитательном процессе складываются *субъект-субъектные отношения*, и основная задача педагога — обеспечить свободу диалога, взаимопонимание участников общения.

Не всякое взаимоотношение является взаимодействием. Данная позиция предполагает реализацию принципа сотрансформации, т. е. преобразующего субъект-субъектного взаимодействия педагога и воспитанника (Вовк, 1999), при котором формируется и развивается индивидуальный стиль деятельности учителя. Существенным в этой позиции является положение о принятии ребенка как данности (Щуркова 1997, с. 34 – 35).

В этой плоскости бытия человек выступает как основной информационный знак, а встреча смыслов, динамика представлений зависят от принятия (допущения) множества других точек зрения, умения «прочитать» другого. Это порождает вариативное видение мира, людей, их проблем, способность вступать в информационный резонанс в системе «человек — человек». Отсюда — любовь к *любому* ребенку, вера в его возможности как представителя человеческого рода, дающая образцы высочайшей педагогической Мудрости; признание равенства людей в постижении Мира по праву их появления на этом свете (Колесникова, 1999, с. 35).

Нередко об экзистенциальной позиции педагога говорят как о позиции посредника (Ш. А. Амонашвили, В. П. Зинченко, А. Г. Козлова, Е. Б. Моргунов, Б. Д. Эльконин и др.) о позиции педагогической поддержки (Е. В. Бондаревская, В. П. Зинченко, С. В. Кульневич), позиции педагогического сопровождения (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына).

«Он [учитель] приобщает детей к материальным и духовным ценностям. Учитель — посредник между ребенком и этими ценностями, лишь через него дети познают людей. Это «через» означает, что разные ценности не доходят до ребенка в стерилизованном виде, а несут в себе личностные черты учителя, его оценки и его мировоззрение, — утверждает Ш. А. Амонашвили. — Учитель помогает ребенку понять, осмыслить, овладеть способами действия, связывает



знакомое с незнакомым, и тем самым возводит на более высокую ступень знания школьника» (1984, с. 6).

А. Г. Козлова (1997, с. 287) предъявляет к педагогу-посреднику следующие требования:

а) быть подлинным моральным авторитетом для обеих сторон, знающим доверенным лицом;

б) быть мудрым человеком с творческим умом, предлагать шаги к преодолению несправедливости и вести к компромиссу, к решению, приемлемому и поддерживаемому обеими сторонами;

в) быть объективным при засвидетельствовании ценностей: в беседе (или в диалоге) слова не должны обесцениваться многословием, остротами, отсутствием действующих на воображение примеров и т.п.

При этом нельзя заставлять других делать то, что противоречит их убеждениям, иначе будет потеряна та драгоценная свобода личности, которая присуща каждому, замечает автор.

В этой тонкости, по нашему мнению, и заключена опасность, когда за терминами посредничества, поддержки или сопровождения фактически скрывается та же позиция тренера или даже пастыря. Так Г. В. Данилова (1997, с. 153) под «педагогическим посредничеством» понимает *готовность педагога к взаимодействию, обеспечивающему создание условий для принятия учеником оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, влияющих на формирование жизненного плана как осознанного ценностного образования, на основании которого выстраиваются перспективные линии развития Личности.*

Нам представляется, что данная позиция скорее сродни позиции консультанта, который поставляет информацию, обсуждает проблемы со своим воспитанником, но принятие решения (а следовательно, и ответственность за него) оставляет ему самому. Данная позиция в достаточной мере выражается педагогическими принципами профконсультанта, сформулированными Н. С. Пряжниковым (1995, с. 87 – 90, 215 – 216). Часть из них мы воспроизводим в своей интерпретации:

- Не навреди! (Еще более конструктивная позиция выразилась бы в принципе «сделай лучше!»).
- Не навешивай ярлыков (не делай отрицательных оценок вслух).
- Не выставляй своих знаний напоказ, не отнимай права человека на самостоятельное принятие важных жизнеопределяющих решений.
- Не используй школьника и его близких людей для решения своих эгоистических проблем.
- Не выясняй отношений с коллегами в присутствии учащихся.

- Не используй по отношению к консультируемому учащемуся травмирующих, неприемлемых для него методов.
- Стремись к доброжелательному пониманию каждого воспитанника.
- Соблюдай профессиональную тайну (принцип конфиденциальности).
- Стремись к формированию у ребенка веры в свои силы и в свое будущее.
- Соблюдай профессиональный такт.
- Соблюдай меру взаимного откровения.
- Используй только те методики, которыми владеешь (принцип компетентности).
- Уважай себя как специалиста и как человека.

Эта позиция позволяет педагогу, профессионально общаясь с учеником, все время развиваться, поскольку в ее основе лежит принцип ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка, предполагающий иную шкалу измерений, где точкой отсчета является человек (ребенок, учащийся, учитель) в его движении во времени по отношению к самому себе. В данном контексте педагогу при измерении интересна, прежде всего, динамика становления индивидуально-личностных свойств и проявлений, т.е. значимым становится субъектно-индивидуальный аспект оценки.

Поскольку экзистенциальная позиция педагога определяет воспитание как режим становления, то назначение всякой диагностики для такого педагога — выбрать точку отсчета для оценки педагогических перспектив и возможностей профессиональной работы с конкретным ребенком.

Как отмечает И. А. Колесникова (1999), в предлагаемой логике мотивировка отказа в приеме и обучении ребенка в том или ином учебно-воспитательном учреждении в корне меняется: школа не может принять ученика не потому, что тот не достаточно хорош, а по причине того, что квалификация, опыт, профессиональная компетентность педагогических кадров данного учреждения не достаточна для работы с этим учеником. Наш опыт позволяет утверждать, что родители, представители органов управления образованием, да и сами дети в большинстве случаев отказываются принимать такую позицию — она абсолютно непривычна для практики отечественного образования.

Понимание роли педагога как **консультанта, советника**, который позволяет своему подопечному самостоятельно работать не только над решением проблемы, но и над ее поиском, определением приоритетов, наименее распространено в практике отечественного образования. Образно говоря, инструктор имеет готовую «карту маршрута», а консультант оставляет право определять маршрут своему подшефному. Поскольку позиция консультанта (пасечника) наименее характерна для педагогов, то и за консультацией к специалисту они реже

всего обращаются с просьбой помочь осмыслить собственные проблемы и способы их решения.

#### ***1.2.4. Типы социокультурных позиций: роли и программы***

Всякая позиция реализуется в соответствующей ей деятельности и, следовательно, для понимания типов социокультурных позиций педагогов закономерно обратиться к типологии разрабатываемых и реализуемых ими программ. В зависимости от предполагаемой технологии процесса освоения материала Е. С. Заир-Бек (1995, с. 31 – 33) выделяет три типа программ: информационно-когнитивные, социально-ролевые, поведенческие. Мы полагаем, что они соотносятся с тремя основными воспитательными пространствами, выделенными в нашем исследовании: полем значений, полем смыслов и полем ценностей. Понимание программы как проекта педагогической деятельности дает основания для расширительного применения этой классификации ко всяким инновационным образовательным проектам, и к воспитанию в частности.

*Программы информационно-когнитивного типа* основаны на технологии изучения предмета как научной дисциплины и включают содержательные блоки (темы, разделы), предполагающие освоение учащимися ведущих понятий, теорий, законов и других элементов **знания**, которые определяют поле значения (социальное воспитательное пространство). Их охотнее используют педагоги, придерживающиеся научно-технократической парадигмы, предпочитающие позицию пастыря.

Наши исследования показывают, что такие педагоги комфортнее чувствуют себя и в роли учащихся или консультируемых, когда им предлагают подобного типа программы. Для их инновационных поисков характерно введение новых учебных курсов, усложнение образовательных программ. Центральной ценностью здесь является информация, знание, и усвоение материала ведется в логике знания: пусть даже само знание будет неновым, но предлагается новый аспект его рассмотрения, новое сочетание известных понятий или фактов.

О степени новизны, однако, далее предполагаются отдельные рассуждения, согласующиеся с уровнями культуры.

*Программы поведенческого типа* более ориентированы на традиции имитационного моделирования, **опыта деятельности**. Эти программы выделяют жизненно важные для человека **умения**, необходимые для принятия решений в тех или иных социально-ролевых позициях. Изучаемое содержание выступает при этом как средство для освоения позиций и отношений. Такие программы в большей мере отвечают ценностям гуманитарной парадигмы, поскольку ориентированы на формирование опыта деятельности. Целевые задачи в них описываются как способности к принятию решений в различных проблемных ситуациях; проблемы определяются на основе того, каким образом авторы видят их

важность для понимания школьниками. В таких программах представляются проблемы, модели ситуаций, содержание, которое требуется усвоить для их разрешения, и сценарии построения занятий.

Мы соотносим эти программы с освоением поля ценностей или конструированием пространства культуры как универсальной характеристики деятельности. Однако в массовой практике педагоги чаще проявляют готовность к выработке узкопредметных умений и намного реже — к совершенствованию своей педагогической деятельности. Сказывается традиционная установка «знай предмет, а преподавать научишься». Так культура низводится до уровня нормативного знания. Совершенствованию опыта деятельности мешает также и нормативное мышление, формировавшееся у российских учителей десятилетиями в условиях авторитарной системы.

*Программы социально-ролевого типа* нацелены на создание условий для освоения учащимися при обучении некоторых заранее спроектированных и определенных программой социальных ролей. Определение их может быть различным, но набор всегда отражает стремление разработчиков помочь учащимся освоить ролевые позиции в структуре тех общественных и человеческих отношений, «выход» на которые связан с изучаемой отраслью знания и выработкой собственной **позиции** учащегося, усвоением им опыта эмоционально-ценностных отношений. Осознание своей позиции и ее выработка — характерные признаки экзистенциальной педагогики, педагогики смысла. Реализация такого типа программ, как нам представляется, в наибольшей степени способствует освоению ребенком смыслового поля, становлению его субъектного пространства.

### ***1.2.5. Матрица социокультурных позиций педагога-воспитателя***

Нередко исследователи приходят к выводам о необходимости сочетания типов и уровней в классификации различных педагогических феноменов. Так Н. С. Пряжников (1995, с. 58), исследуя профессиональное самоопределение, пишет, что «обычно человек самоопределяется как бы сразу по нескольким типам, но уровни самоопределения по каждому из этих типов могут быть разными».

Деятельностный подход к культуре основывается на понимании ее как совокупности способов претворения человеческих сил и способностей в объективные социально-значимые ценности. Поскольку содержанием воспитательной деятельности мы определили производимые в ее процессе изменения в воспитаннике и самом педагоге, то среди многообразных подходов к определению

уровней<sup>7</sup> сформированности позиции наиболее плодотворным представляется тот, в основу которого положен системный подход, а критерием является степень вносимых в систему преобразований:

1. Изменение отдельных элементов, частичные уточнения, усовершенствования, новые детали.
2. Изменения на уровне групп элементов или их сочетаний, комбинаций.
3. Изменения на уровне всей системы, появление новых функциональных возможностей системы.
4. Коренное преобразование всей педагогической системы.

Оценка уровня новизны, как нам представляется, с равным успехом применима к изменениям в знаниях, умениях или отношениях, т. е. к любому типу педагогических результатов<sup>8</sup>.

Итак, три типа ценностно-смысловых ориентаций определяют три типа педагогических позиций. Наложённые на них четыре уровня новизны дают возможность выделить 12 видов педагогических позиций педагога в воспитательной деятельности (см. табл. 1).

Как и всякая классификация, предлагаемая нами «культурологическая матрица» позиций в достаточной мере условна. Реально в ценностных ориентациях педагога могут быть представлены все группы ценностей, но нам никогда не приходилось наблюдать, чтобы они представлялись в равной мере. Следовательно, мы вправе говорить о доминирующих ценностях, которые определяют тип педагогической позиции.

Способность воспитателя выбрать оптимальный для каждой конкретной ситуации тип и уровень педагогического взаимодействия также во многом определяется его видением вариантов, которые представляет данная матрица. Таким образом мы всегда имеем возможность вполне однозначно определить профессиональную позицию педагога одной из двенадцати позиций на нашей «культурологической матрице». Как движение фигур на шахматной доске, мы можем наблюдать и проектировать изменения педагогических позиций и соответствующих им программ и методик обучения.

---

<sup>7</sup> См.: *Борытко Н. М.* Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград, 2000. С. 172 – 173.

<sup>8</sup> См.: *Борытко Н. М.* Социокультурный анализ педагогических инноваций // Культура. Искусство. Образование: проблемы, перспективы развития: Материалы междунар. науч.-практ. конф. (15 – 16 дек. 1999). Смоленск, 1999. С. 125 – 129.

## Матрица социокультурных позиций педагога

Таблица 1

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 деятельности 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, ментор, «пастырь»	инструктор, тренер, «дудочник»	консультант, советчик, «пасечник»

Среди выделенных двенадцати видов профессионально-педагогических позиций для воспитателя нет «плохих» или «хороших», «правильных» или «неправильных», однако, есть оптимальные или неоптимальные позиции для каждой конкретной педагогической ситуации. Позиция воспитателя в его педагогическом взаимодействии с ребенком выбирается в связи с необходимостью выбора наиболее целесообразных педагогических отношений, построения пространства саморазвития ребенка. Предлагаемая нами «культурологическая матрица» — это модель для осознания педагогом того, к чему же он реально стремится в конкретной ситуации воспитательного взаимодействия и на каждом конкретном этапе развития этого взаимодействия.

Очевидно, что способность к динамичному воспитательному взаимодействию, выбору оптимальной позиции, к гибкости в ее изменении у каждого педагога развита неодинаково, что и приводит к необходимости исследовать степень сформированности воспитательной деятельности воспитателя, которую мы рассматриваем с позиций способности его к выбору воспитательной позиции.

### 1.3. Модель развития профессионально-педагогической позиции

Степень осознанности педагогом своих действий, отношений, осознания себя в обществе и в профессиональной деятельности, видение себя в учениках, готовности к ответственному взаимодействию с воспитанником определяет позицию его Я по отношению к воспитательной деятельности и педагогической профессии в целом.

Становление такой позиции представляет собой постоянный процесс, в котором вполне явно выделяются определенные этапы, различающиеся изменениями уровня сформированности. Условно, это позиция Я по отношению к профессиональной деятельности. Характер процесса ее формирования зависит как от способностей и активности самого педагога, так и от обстоятельств его профессионально-педагогического становления. Среди последних — специально сконструированные педагогические условия в системе непрерывного педагогического образования.

В основе каждого периода профессионального развития педагога как воспитателя лежит, с одной стороны, изменение объективного положения (старшеклассник — студент — учитель и т. д.), а с другой стороны, — изменение его «внутренней позиции», которая сугубо индивидуальна: в одних и тех же ситуациях педагоги выбирают различный стиль деятельности, достигают различных по качеству и уровню педагогических результатов, в зависимости от развития уровня их профессиональной компетентности. Таким образом, профессионально-педагогическая позиция является не только результатом, но и фактором своего собственного формирования, что определяет специфику моделирования этого процесса.

И. А. Колесникова считает движение педагогов от «рецептурной» модели профессионального поведения к концептуальной, преодоление отчуждения от своего труда важным критерием гуманизации образования. Она пишет: «В повседневной жизни мы видим множество примеров отчуждения учителя от педагогического процесса, от учебной и воспитательной деятельности, от научно-педагогического мировоззрения, от социокультурной ситуации образования, от собственной личности как носителя педагогического потенциала» (1999, с. 137).

Истоки такого отчуждения во многом кроются в ориентации на принятие готовых, предлагаемых социумом целей как своих собственных, что закреплено на уровне нормативных документов, методических рекомендаций, программ подготовки и переподготовки учителя. Следствием такого отчуждения является стихийность, неопределенность профессионального поведения, его «ритуаль-

ность», по словам С. Л. Рубинштейна, превращение учителя в средство обучения, которым манипулирует социум, сложившаяся ситуация, окружающие.

Возможность создать отношения, способствующие развитию других как независимых индивидов, измеряется тем уровнем развития, которого достиг воспитатель, считает К. Роджерс (1994, с. 100). Продолжая эту мысль, Е. Л. Федотова (1998, с. 57) утверждает, что саморазвитие участников педагогического контакта является взаимосвязанным процессом, поскольку уровень развития педагога есть условие для саморазвития школьника, а изменение уровня развития последнего требует новых отношений, иного варианта контакта, что, в свою очередь, обуславливает процесс саморазвития педагога.

### ***1.3.1. Уровни сформированности профессионально-педагогической позиции и деятельности***

Многие авторы, подобно Н. П. Скрыпникову (1998, с. 12), приходят к выводу, что под культурой педагогической деятельности следует понимать определенную степень ее совершенства, в свою очередь ее развитие означает изменение характера учебно-воспитательного труда, его качества и эффективности, результативности в решении учебно-воспитательных задач, что вполне может служить показателем сформированности профессионально-педагогической позиции и, соответственно, деятельности.

Исследователи выделяют различные уровни сформированности деятельности. Е. В. Титова (1995, с. 125 – 126) связывает качество организации воспитательного процесса с уровнем методической грамотности педагогов, обнаруживая, однако, что «педагоги с достаточным и высоким уровнем методической грамотности могут иметь разные варианты качественных характеристик организации воспитательного процесса: а) высокое качество организации; б) удовлетворительное; в) нестабильное; и г) неудовлетворительное (низкое)».

Для эффективной организации воспитательного процесса, по мнению автора, хотя и необходимо, но недостаточно обеспечить методическую грамотность педагогов, понятие которой не охватывает полной реальной деятельности, не отражает ее фактического характера, который, как показало исследование, может не соответствовать фиксируемому уровню информированности, понимания, осознания и т.п., т.е. методической грамотности. В связи с этим Е. В. Титова использует для характеристики профессионально-личностного аспекта методики воспитания понятие «методическая компетентность», которое нам не представляется намного более убедительным, т. к. и в этом случае автор не задается вопросом о критериях выделения уровней.

Н. С. Пряжников (1995, с. 56 – 57), используя критерий внутреннего принятия человеком данной деятельности и степени творческого к ней отношения, выделяет пять уровней самореализации человека: 1) агрессивное неприятие вы-



полняемой деятельности (деструктивный уровень); 2) стремление мирно избежать данной деятельности; 3) выполнение данной деятельности по образцу, по шаблону, по инструкции (пассивный уровень); 4) стремление усовершенствовать, сделать по-своему отдельные элементы выполняемой работы; 5) стремление обогатить, усовершенствовать выполняемую деятельность в целом (творческий уровень).

И. А. Колесникова также выделяет пять уровней учебно-профессиональной деятельности (1991, с. 287 – 288):

- *непрофессиональное поведение*, которое характеризуется стихийностью, бессистемностью, неумением практически реализовать полученные теоретические знания для целесообразного построения деятельности, неспособностью актуализировать личностный потенциал в ситуации воспитания;
- *аморфное поведение*, которому свойственна неоформленность воспитательного стиля, ситуативность проявления собственной педагогической позиции, частичная структурированность воспитательной деятельности;
- *нормативное поведение*, которое соответствует образцам, привнесенным извне, не отличаясь ярко выраженными личностными характеристиками;
- *стихийно-креативное поведение*, когда на общем нормативном фоне деятельности наблюдается «всплески» творческой активности в области теории и практики воспитания;
- *концептуальное профессиональное поведение*, для которого характерны свой педагогический почерк, устойчивость позиции, целенаправленность, теоретическая обоснованность действий, целостность воспитательной деятельности.

Очевидно, что в данном случае критерием выделения уровней служит концептуальность педагогического мышления и поведения воспитателя и связанная с этим степень актуализации и постепенного развертывания своих существенных сил, когда «человек проходит путь развития от ритуальности поведения, заложенной в традиционных формах организации жизнедеятельности, до осознанного жизнотворчества и будущетворения, т.е. до концептуального бытия, основанного на раскрытии, явлении миру полноты своей сущности» (Колесникова, 1999, с. 91).

Развивать в педагогическом взаимодействии могут только такие деятельность и система общения, которые вступают в резонанс с внутренними, природными закономерностями, помогая в развертывании изначально находящихся внутри человеческой структуры «зародышей», задатков каких-либо свойств. Поэтому для педагога, претендующего на содействие природе в ее многотрудном деле развития, подчиненного определенным закономерностям, неизбежен методологический вопрос об этапах, стадиях, циклах развития человека на протяжении жизнедеятельности.

В выделении таких этапов И. А. Колесникова (как впрочем и многие другие авторы) особую роль отводит системному анализу, разработке целостного видения проблематики развития. «В педагогике массовой школы темп и этапность развития задается и измеряется извне, усредненно, хотя и с оговоркой о неравномерности развития. Вместе с тем общая теория систем говорит, что истинный возраст может быть измерен лишь в шкале собственного времени системы, которая должна быть обоснована и сконструирована» (Колесникова, 1999, с. 92).

В качестве такого внутреннего основания выделения этапов становления педагогической (в т. ч. и воспитательной) деятельности в системе непрерывного педагогического образования Н. К. Сергеев (1997, с. 100) предлагает «реализацию психолого-дидактических закономерностей овладения педагогической деятельностью, *последовательное восхождение от недифференцированной направленности на сферу труда учителя к овладению стандартами педагогической профессиональности и далее — к развитию индивидуально-авторской концептуально-целостной системы деятельности педагога*» (курсив наш. — Н.Б.).

Последовательное преобразование профессиональной деятельности педагога в системе таких представлений должно обеспечивать расширение его профессионального поля и вместе с тем сохранение инвариантных структур, присущих именно педагогической сфере его развития (Сергеев, 1997, с. 132 – 134). В основу уровней готовности к педагогической деятельности автор предлагает положить овладение определенными моделями последней, ее типами, различаемыми по критериям целостности, системности, функциональной полноты, личностно развивающей направленности.

Для выделения уровней готовности педагога к профессиональной деятельности в качестве показателей при таком подходе используются:

- философия педагогического мышления, диапазон составляющих его категорий и концепций;
- ориентировка в сфере преподаваемых предметов;
- мотивационная и практическая готовность к различным профессиональным функциям, включая непрерывное профессионально ориентированное образование;
- эффективное владение педагогическими технологиями (обучения, воспитания, педагогического анализа, проектирования, диагностики, экспертизы);
- опыт исследовательской деятельности;
- саморазвивающая активность.

В соответствии с этими показателями краткая характеристика уровней готовности представляется следующим образом:

Первый уровень — *«уровень действия»*. Профессиональное мышление в виде набора общепедагогических понятий; базовые знания в одной из предметных сфер; мотивация поддержания профессионального авторитета; в области технологий — умения дидактической трансформации учебного материала, типовой педагогический опыт действий в условиях традиционного образовательного учреждения.

Второй уровень — *«уровень смысла»*. Владение современными концепциями педагогической деятельности, ориентация в предметной области, достаточная для обеспечения любого уровня в рамках действующих стандартов среднего образования; мотивация профессионального достижения; опыт профессиональной деятельности в различных сферах (учение, труд, искусство, социум); владение базовыми современными технологиями обучения, воспитания, педагогического общения.

Третий уровень — *«уровень системы»*. Владение альтернативными концепциями современной педагогической деятельности; фундаментальная философская и культурологическая подготовка, ориентировка в предметной сфере; владение технологиями психодиагностики, учебных коммуникаций, в том числе с использованием информационных технологий: готовность к проектированию педагогических систем.

Четвертый уровень — *«уровень авторской системы»*. Достижение методологического уровня в профессиональном мышлении, поиск собственной концепции и философии образования; исследовательский уровень в предметной области: разработка авторских учебных программ, пособий, проектов; собственный стиль и метод педагогического общения; высокоэффективные технологии обучения; опыт научно-методических исследований; создание команды единомышленников.

Взяв за основу выделенные Н. К. Сергеевым уровни готовности к педагогической деятельности, в рамках целостного подхода к воспитательной деятельности мы определили пять стадий становления профессиональной позиции педагога-воспитателя.

Основываясь на предшествующем анализе, в качестве *показателей* 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. Таким образом, выделились 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, про-

фессии и т. д. Воспитательный эффект своей деятельности не осознает и не проектирует. Во взаимодействии с детьми использует преимущественно ролевые формы поведения, структурированные в силу стихийно сложившихся представлений о ролевых функциях. Его профессиональное кредо в достаточной мере выражается фразой «знай предмет, а преподавать научишься!». Он комфортно чувствует себя на уроке, проводя его по одной «классической», как ему представляется, схеме. В случаях выхода ситуации из привычных рамок его деятельность становится непредсказуемой: он может быть агрессивен или, наоборот, подавлен. Источник неудач, как правило, ищет за пределами своей деятельности.

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. Его позиция характеризуется вопросом «скажите, как надо?», предложения о вариативности педагогической деятельности воспринимает как «ненаучные». Тенденции в его воспитательном взаимодействии с детьми обусловлены собственными человеческими свойствами, 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 звучит фраза «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 своей системы взаимодействия 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.

Выделение уровней сформированности профессиональной позиции педагога-воспитателя вплотную подводит нас к необходимости определить механиз-

мы ее становления. В качестве такого механизма нам видится профессиональное самоопределение педагога.

### ***1.3.2. Профессиональное самоопределение педагога как механизм становления воспитательной позиции***

Общепризнанно, что в современных условиях с изменением целей и характера труда меняются требования к педагогу, что обуславливает новый подход к проблеме его социально-профессионального становления. Сегодня востребован человек, способный к самореализации, самовыражению, применению своих индивидуальных способностей и использованию возможностей в различных сферах профессиональной деятельности. Степень сформированности профессиональной позиции педагога-воспитателя в наибольшей мере обусловлена его способностью к самоопределению в непредсказуемых и стремительно изменяющихся ситуациях педагогического взаимодействия.

В современных условиях «педагогами-практиками все острее ощущается невозможность делать профессиональное дело, отрешившись от его сущности, не поднявшись до уровня осмысления, осознания его бытийной значимости. В ситуации множественности смыслов перед учителем как никогда остро встает проблема выбора стратегии деятельности. Это сопряжено с объективной необходимостью принимать на себя ответственность за глобальные последствия конкретных педагогических деяний» (Колесникова, 1999, с. 12).

К сожалению, как это отмечает Н. С. Пряжников (1995, с. 11), основная масса теоретических и, особенно, практически ориентированных изданий по профессиональному самоопределению выполнена в контексте традиционно понимаемого профотбора и профподбора. О связи профессионального и личностного самоопределения часто лишь заявляется, но конкретных практических методик, где такая связь прослеживается, очень мало. В области ценностно-нравственного самоопределения царит «социологизаторский» подход и практически нет эффективных и доступных методов развития нравственной основы профессионального выбора учащихся. Еще более остро эта проблема обнаруживается в отношении профессионального самоопределения педагогов, что привело нас к необходимости более подробного анализа в рамках настоящего исследования.

Современный педагог работает в ситуации постоянного выбора: как профессионально-нравственного, предполагающего свободную реализацию собственных концептуальных подходов и инновационных идей, так и профессионально-технологического, обусловленного свободным владением всем спектром методических средств, приемов, форм, позиций в процессе воспитания и обучения.

Для педагога осознавать, *о-смысл-ять* свой труд, значит с помощью сознания, рефлексии относить анализируемое явление, событие, идею к какому-нибудь объективному общезначимому смыслу. В этом отношении смысл — безусловное значение чего-либо, не зависящее от произвола индивидуальной мысли, отражающее объективную значимость идеи, мысли, действия, их реальное содержание. «Момент осмысления особенно важен для современной педагогической теории и практики в той мере, в какой она является гуманитарной областью, ибо для гуманитария существует лишь контекстное толкование любого понятия» (Колесникова, 1999, с. 14).

Как пишет С. Д. Поляков (1993, с. 60), ответ на вопрос о предпочтительном варианте взаимодействия педагога с детьми должен быть дан, по крайней мере, трижды:

- на уровне отдельного воспитателя, когда выбор определяется тем, каков *образ школьника у воспитателя*, какой педагогической концепцией или традицией он руководствуется в своей работе;
- на уровне воспитательного учреждения — это все те же традиции и концепции, которые реализуются в учреждении и поддерживаются руководством и *общественным мнением педагогов*;
- но сами эти традиции, общественное мнение, стиль руководства — эманация *социокультурной традиции, бытующей в данном обществе*, что и есть третий уровень.

Педагог, как правило, не может выбирать объективные условия своей профессиональной деятельности. Однако, как профессионал он обладает свободой в определении целей своей деятельности и выборе средств их достижения. Свобода не абсолютна и претворяется в жизнь как осуществление возможности путем выбора определенной цели и плана действий. Она тем больше, чем лучше люди осознают свои реальные возможности, чем больше средств находится в их распоряжении, чем в большей мере они могут воспользоваться благоприятными для них тенденциями общественного развития и противодействовать неблагоприятным.

«Самоопределение — это процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы», — считает О. С. Газман (Новые ценности образования, 1995, с. 65). Суть процесса самоопределения состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения. При этом выбор педагогом своей педагогической позиции понимается как выбор стратегической линии

профессионального поведения, как нравственный, концептуальный аспект воспитательной работы (Колесникова, 1991, с. 64). Важно представляется подчеркнуть, что обретение позиции — не одноразовое событие, а непрерывный процесс ее становления в деятельности человека.

Сущностью профессионального самоопределения является построение смыслов и перспектив развития конкретного человека в конкретной культурно-исторической ситуации при выполнении им той или иной профессиональной деятельности (Пряжников, 1995, с. 14), самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемого труда и всей жизнедеятельности (Там же, с. 20). Деятельность по нахождению смыслов и есть предмет профессионального самоопределения и предполагает не только мотивационную составляющую, но и овладение постепенно формирующейся специфической способностью к самостоятельному и осознанному самоопределению (с. 201).

Для учителя 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. Франкл подчеркивает ответственность человека за нахождение истинного смысла ситуации. Иногда он бывает скрыт и его непросто обнаружить. Порой встреча со смыслом становится нелегкой и протекает болезненно, как исцеляющее вмешательство врача. Обнаружив подлинный педагогический смысл происходящего, учитель в ряде случаев вынужден отказаться от имитации успеха и результативности в работе, ибо за них, оказывается, придется заплатить слишком дорогую цену. С другой стороны, непонимание или потеря смысла работы для учителя есть момент начала личностного распада, несовпадения жизненных и профессионально-педагогических ориентиров, «экзистенциальный вакуум» (Там же, с. 16).

Следуя выводам И. А. Колесниковой (1999, с. 16), выделим следующие составляющие самоопределения педагога в профессии:

- осознание цели и смысла своей деятельности путем освобождения от всех форм искаженного педагогического сознания;
- построение системы подлинно педагогических, человеко-ориентированных отношений, где результативность учебно-воспитательного процесса будет определяться способностью его участников к взаимовлиянию и взаимоизменению;
- снятие неопределенности профессионального поведения и замена «ритуального» (С. Л. Рубинштейн) поведения на концептуальное.

В таком понимании самоопределение педагога выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации; в понятии самоопределения выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия: «На самом деле самоопределение и определение другим,

внешним существует в равной мере повсюду. Существует иерархия этих отношений, в которой высшим уровнем выступает самоопределение на уровне существ, обладающих сознанием» (Рубинштейн, 1976, с. 358).

Как считает С. Н. Чистякова (1993), в дифференциально-психологическом аспекте самоопределение следует рассматривать как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность. Профессиональное бытие в системе человеческих отношений открывает пути к обмену смыслами с детьми и коллегами, т. е. к глубинному, подлинно духовному общению. Нам представляется, что профессиональное самоопределение — это нахождение соответствия требованиям не только профессии, общества, *типу*, как это понимают некоторые авторы, но и *себе*, своей индивидуальности, построение индивидуального пространства профессионально-личностного саморазвития, т.е. субъектно-профессионального пространства.

Помимо этого, как отмечает И. А. Колесникова (1999), момент философского раздумья дает учителю шанс вырваться из технократического плена и, возвращаясь к себе как субъекту профессионального бытия, приобщиться к культурологическому, гуманитарному контексту, выйти из состояния несвободы «раба, ведущего ребенка».

В этом отношении особый аспект в понимании проблемы профессионального самоопределения педагога открывается в таком замечании В. В. Кузнецова (1998, с. 27 – 30): «...служение Другому придает личности высокое духовное достоинство, но существует опасность, что *достоинство человека, понимаемое как служение, может превратиться в способность к деятельности, оторванной от внутренней духовной жизни личности*».

Служение без ясного, осознанного свободного выбора добра и истины становится лишь видимостью высокого служения, носящего возвышенный характер. На деле же оно рискует быть подчиненным преступной цели. Человеку, стоящему на позиции служения, присущи такие качества, как трудолюбие, дисциплинированность, основательность, энергичность, чувство долга и привычка повиноваться властям. Как видим, этот перечень очень напоминает многочисленные модели идеального учителя, которому не хватает индивидуалистических качеств, таких как «терпимость, уважение к другим людям и их мнениям, независимость ума и готовность отстаивать свое мнение перед вышестоящими (которую немцы, сознающие обычно этот недостаток, называют *ziviecarage* — гражданское мужество), сострадание к слабым и, наконец, здоровое презрение к власти, порождаемое обычно лишь долгой традицией личной свободы» (Хайек, 1992, с. 113 – 114).

Свобода выбора, сопровождающая развитие гуманистических тенденций, возможна, если педагог освоил альтернативные варианты профессионального



поведения, способен к творчеству, креативному мышлению и у него есть решимость и воля, чтобы на основании личных побуждений принять педагогическое решение, воплотить его в жизнь и нести за это полную ответственность. Результатом такого свободного самоопределения становится поступательное развитие воспитательной позиции, т.е. профессионально-личностное саморазвитие педагога.

### ***1.3.3. Саморазвитие педагога как критерий динамики становления его воспитательной позиции***

«Саморазвитие, самостановление является одной из ведущих потребностей и целей человеческой жизни», — полагают Н. Г. Пешкова и С. П. Пешков (1997, с. 51). Остановка в саморазвитии, приводящая к неспособности адаптироваться к изменениям окружающего мира, использовать новые знания и технологии, адекватно решать профессиональные и личностные проблемы, является существенным ограничением деятельности педагога. Лишь свободный, творческий человек может выйти за рамки того, что определено конкретными причинами и установками. Чтобы осуществить такое действие, надо найти и создать новые способы деятельности и новые формы общения. Личность, способная к саморазвитию, обладает (по Н. Г. Пешковой) следующими чертами:

- берет на себя ответственность за свои действия, в том числе и за свое дальнейшее развитие;
- решает свои проблемы без ущерба для других;
- достигает значительного успеха в той деятельности, которая служит для нее объектом самовыражения;
- получает удовлетворение от своей жизни, в том числе от профессиональной деятельности;
- открыта переменам и новому жизненному опыту.

Если основным фактором становления профессиональной позиции педагога-воспитателя является его самоопределение в профессии, то результативный критерий сформированности такой позиции, очевидно, — его субъектность, т. е. способность к самоутверждению, самосовершенствованию, саморазвитию.

Методологические основания данного положения мы находим в трудах Б. Ф. Ломова, который «ядром» личности считал самосовершенствование, саморазвитие. К. А. Абульханова-Славская выделяет активность, развитие и интегральность как основные «модальности личности». И. А. Колесникова (1991, с. 63) приходит к выводу, что именно в отсутствии жестко детерминированных структур кроются специфика всех профессий типа «человек — человек» и, соответственно, логика подготовки специалистов в сфере, где идти надлежит не от освоения отдельных операций, функций, видов деятельности к их

суммированию, а наоборот — от формирования интегративных качеств к их конкретизации, освоению и выражению в индивидуально-творческих нормах.

Называя такой подход индивидуально-креативным, автор среди его существенных характеристик выделяет понимание воспитателя как творческой индивидуальности, для которой педагогическое творчество становится способом профессионального бытия и самореализации в сфере воспитания. «Ценность личности воспитателя... в ее уникальности, непохожести, способности привнести новое качество в процесс воспитания... Гуманистическая концепция воспитания предполагает целостность личности воспитателя, недопустимость ее отчуждения от собственного труда» (Колесникова, 1991).

Природосообразность воспитания в этой связи должна быть понята шире и как сообразность особой социальной природе, предназначению личности учителя, добавляет В. В. Сериков (1999, с. 102). Через эту личность, кстати, обеспечивается и связь образовательно-воспитательного процесса с социально-исторической действительностью более эффективно, чем через любые государственно-инструктивные документы. Последнее предполагает самоопределение учителя, осознание им себя в рамках определенной общественной ситуации. Деятельность учителя — наиболее мощный вид социального творчества. Соответственно педагогическое образование — весьма специфическая его форма, так как предполагает развитие существенных свойств человеческой природы — способности воздействовать на духовный мир другого человека.

По мнению Н. В. Седовой (1997, с. 98), саморазвитие и самоопределение личности в процессе ее жизнедеятельности составляет личностно-творческий компонент педагогической культуры, который, как считает И. Ф. Исаев (1993, с. 33), «раскрывает механизм ее овладения и воплощения как творческий акт». Таким образом, педагогическое творчество — одно из проявлений педагогической культуры, оно служит овладению и созданию педагогических ценностей, и в то же время это — вид жизнедеятельности человека, когда личность, воздействуя на себя и на других, творит себя, определяет собственное развитие, реализуясь в деятельности и общении.

Природа современной профессиональной деятельности учителя, как считает Н. К. Сергеев (1998), требует нового педагогического мышления, ценностными установками которого является приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности над стандартной учебной программой, *саморазвития, самонаучения* над унифицированным усвоением, «передачей» знаний (курсив наш. — *Н.Б.*). Однако, как об этом свидетельствуют полученные Н. К. Сергеевым данные опроса 450 учителей, только чуть более 10% упомянули об образовании как необходимом условии становления и развития личности, ее саморазвития и полноценной самореализации в жизни.

Стратегия современного педагогического образования состоит в профессионально-личностном развитии и саморазвитии учителя, способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях решения актуальных образовательных задач, считает Р. М. Асадулин (2000). Профессиональная позиция педагога должна стать органичной частью его профессиональной деятельности. Формирование и развитие этого внутренне целостного единства должно происходить в едином процессе. Образ саморазвивающейся личности педагога становится целью непрерывного педагогического образования (Сергеев, 2000, с. 39 – 40).

Исследования С. А. Андрейковой (1998, с. 15) показывают, что эти тенденции свойственны не только отечественной педагогике. Если в 60 – 70-х годах подготовка учителей в США была нацелена на получение знаний по предмету и осуществление педагогического руководства в процессе обучения детей, то в настоящее время превалирует личностный подход в освоении будущими учителями содержания педагогических курсов, возрастает значимость демократических, гуманистических приоритетов педагогов для эффективной работы в школе.

Механизм профессионально-личностного саморазвития показан Н. К. Сергеевым (1998, с. 9 – 10) как специфическая самоорганизация педагогом своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект профессионального становления и саморазвития. Происходят освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы. При этом индивидуально-личностный мир педагога является специфическим источником последней, ее целевых, содержательных, процессуальных характеристик.

Становление педагога как воспитателя — это становление его субъектом педагогической деятельности, общения, собственного развития. Становление субъектом заключается в постоянном совершенствовании профессионального и индивидуально-личностного потенциала, всестороннем и гармоничном развитии на основе творчества и преобразующего взаимодействия. Субъектом педагог станет, когда сформирует конструктивную концептуальную профессионально-личностную позицию. Таким образом, если самоопределение является технологическим условием процесса становления воспитательной позиции педагога, то саморазвитие — его «технологический критерий», позволяющий оценивать динамику процесса. Поскольку мы рассматриваем этот процесс в режиме *становления* позиции, то перейдем к выявлению закономерностей и факторов этого становления.

## 1.4. Закономерности становления воспитательной позиции педагога

Очевидно, что в нелинейном процессе становления профессиональной позиции педагога-воспитателя должны быть обнаружены факторы, существенным образом влияющие на характер этого процесса, стимулирующие педагога к развитию своей позиции и деятельности.

### 1.4.1. Ведущие факторы становления воспитательной позиции педагога

Закономерно предположить в качестве первого фактора становления воспитательной позиции педагога получаемые им знания, информацию, столь необходимые для активной и ответственной жизни, для проведения сопоставлений, для осознания и оценки жизненных и педагогических процессов. Однако, как известно, «всякий факт нагружен теорией», т. е. субъектная позиция педагога в тех или иных явлениях понимается им в соотношении со смыслами профессиональной деятельности и поведения. В то же время самопонимание субъекта не мыслится без механизмов *рефлексии*, которую мы выделяем в качестве первого фактора становления профессиональной позиции педагога-воспитателя.

Рефлексивный компонент в структуре самоопределения выделяется многими исследователями. Осознанный выбор невозможен без предварительной рефлексии, утверждает И. А. Колесникова (1999, с. 12). Именно рефлексия выступает основным методом философского познания. Метод рефлексии органичен для педагогического контекста.

Педагогическая рефлексия, как пишет А. В. Резниченко (1999, с. 55), проявляется как в общем осмыслении профессии и своего места в ней, так и в конкретном личностном отношении к тому или иному педагогическому решению. Каков я как учитель? Каковы мои личные качества, помогающие мне (или мешающие) эффективно действовать? Верно ли я действую в определенных ситуациях с позиции надситуативной, выражающей мои общие принципы, убеждения, взгляды? Подобного рода вопросы как раз и характеризуют рефлексивное отношение учителя к самому себе как субъекту профессионально-педагогической деятельности.

По мнению Б. З. Вульфова (1995), под рефлексивными способностями следует понимать умение человека осуществлять поиск основания собственной деятельности и изменять себя в них на основе своих психолого-физиологических особенностей и знания механизма рефлексии. Рефлексия — это не просто осмысление того, что есть в человеке, но и переделка его индивидуально-личностной сферы, способностей к познанию и деятельности. «Рефлексирующий человек обращен к культуре, он способен на преобразующую деятельность, на саморазвитие, — считает Л. Н. Борисова (1999, с. 50). — Реф-

лекция — это путь поиска в себе “духовного, сущностного”, это путь к самому себе».

Основополагающий вывод многочисленных исследований педагогической рефлексии состоит в том, что если анализировать педагогический процесс в контексте «субъект-субъектной парадигмы» (А. А. Бодалев, А. Г. Ковалев), то результативность воздействия педагога на воспитанников значительно повышается благодаря рефлексивным процессам.

Психологическое определение рефлексии как механизма самосознания на уровне понятийного мышления является основанием педагогической рефлексии. Являясь механизмом самоанализа, педагогическая рефлексия становится инструментом самоконтроля, осмысления и ответственного поведения. Н. Г. Пешкова (1997, с. 44) подчеркивает необходимость развития рефлексивных способностей у каждого учителя. Она считает, что «рефлексия это не просто знание или понимание самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают Вас, Ваши личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления, когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии — предметно-рефлексивные отношения».

Рассматривая проблемы профессионального роста педагога и решение их с помощью рефлексии собственной деятельности, З. А. Метаева (1996, с. 7) считает, что одним из решающих факторов в обеспечении изменения в образовательном процессе является творческое мышление педагога, сущность которого в умении освоить свой опыт, фиксируемый в рефлексии, найти в нем зачатки новых способов педагогического воздействия на учебную деятельность, категориально оформить образцы новых способов и выразить их в современных технологических формах.

О. С. Газман и А. В. Петровский (1993, с. 169) также утверждают, что самоопределение воспитателя и овладение мастерством, искусством воспитания, во многом основаны на педагогической рефлексии, которая включает ряд компонентов: осознание воспитателем подлинных мотивов своей педагогической деятельности; умение отличить собственные затруднения и проблемы от затруднений и проблем воспитанников; способность поставить себя на место другого, увидеть происходящее глазами воспитанника; способность к оценке собственных действий для корректировки профессиональной самооценки.

При этом в структуре рефлексии особенно выделяется критичность. «Критика — привычка, тесно связанная с процессом воспитания и образования, развивается посредством школьной и внешкольной деятельности. Критика разумна, когда начинается «с критики себя самого, оканчиваясь не самобичеванием и самоуничижением, а господством над собой»» (Миникелло,

1996, с. 162). Выделение у рефлексии эвристической функции, по мнению И. А. Колесниковой (1991, с. 296), позволяет фиксировать внимание будущих учителей на нерешенных научных проблемах, сосредоточивая внимание на противоречиях, внутренних расхождении гносеологического образа науки.

Л. С. Подымова (1996) выделяет рефлексивный компонент в инновационной педагогической деятельности. Целереализация (собственно деятельность) у субъекта возможна тогда, когда у педагога существует модель, план осуществления деятельности, построенные в результате рефлексии на целеполагание. Рефлексия на процессы и компоненты деятельности еще более усложняется из-за необходимости их соотношения с прогнозируемой целью (оценка деятельности), содержанием образа Я и другими элементами «Я-концепции» (самооценка).

В рамках категории процесса не может быть непосредственно представлена деятельность, которая сама содержит в себе позицию, в которой все происходящее снимается в рефлексии и это снятие становится основанием для возможности разворачивания деятельности, считает С. В. Ермаков (1997, с. 46 – 47). Представление деятельности в такой рефлексивной позиции иное, чем в позиции внешнего исследователя, поскольку выстраивается с иной целью, и различия, выстроенные в рамках такого представления, не совпадают с различиями исследователя, в которых деятельность представлена как развивающийся идеальный объект.

Такая рефлексия есть действие, обусловленное не какими-либо предметными обстоятельствами происходящего, но пониманием или непониманием происходящего в целом. То, что внешним исследователем мыслится как внешне детерминированный процесс, в самой рефлексии выступает как точка самоопределения, самодетерминации деятельности, исход которой не определен.

Определяя роль рефлексии в профессиональной деятельности, В. К. Рябцев (1995) отмечает, что она заключается в установлении связи между конкретно-практическими действиями и содержанием смысловых образований (понятий), при помощи которых задается и регулируется профессиональная деятельность.

В психологических исследованиях рефлексия рассматривается также как один из важных механизмов, обеспечивающих адаптивность человека к новым условиям деятельности. Рефлексивная функция возникает и реализуется в любой деятельности, когда возникает какое-либо затруднение. При этом она используется для реконструкции появившегося затруднения и обнаружения его причин, т. е. признанным стало то, что рефлексия служит совершенствованию различных видов деятельности, и, следовательно, правомерно говорить о рефлексии как о механизме развития педагогической деятельности (Маркова, 1996).

По мнению И. А. Колесниковой (1991, с. 298), концептуальная позиция воспитателя предполагает постоянную потребность в рефлексии над собой, как субъектом педагогической деятельности, над динамикой объекта приложения своих сил. Воспитатель, если он находится в подлинно субъектной позиции, «хочет удовлетворить себя в себе самом, убедиться с помощью рефлексии в том, что является для него обязательным, что составляет его цель и что он должен делать для достижения этой цели» (Леске и др., 1987, с. 14 – 15).

Однако, самоутверждение, субъектность невозможны без соотнесения себя, своих смыслов с обстоятельствами внешнего мира, с социокультурными ценностями, что проявляется в самооценке, которую мы полагаем вторым ведущим фактором становления профессиональной позиции педагога-воспитателя. **Профессиональная самооценка** педагога-воспитателя рассматривается нами как оценка им самого себя, своих педагогических возможностей, профессиональных качеств и роли в творческом преобразовании себя и окружающих обстоятельств. Она является центральным компонентом «Я-концепции» (Б. Н. Додонов).

Как показывает в своем исследовании Л. Н. Борисова (1999, с. 59), профессиональная самооценка выступает в качестве самостоятельного элемента в структуре профессиональной «Я-концепции». В целом понятие «Я-концепция» шире понятия «самооценка», т.к. представляет собой набор больше описательных, чем оценочных представлений о себе, а самооценка непосредственно связана с тем, как человек оценивает свои собственные свойства и действия. Уровень самооценки отражает степень собственного достоинства и характер направленности поступков педагога. Специалист с адекватной самооценкой не может допустить рутинности и низкой результативности в педагогической деятельности, он стремится к оригинальности, творчеству в своем труде. Низкая самооценка не обязательно свидетельствует о «комплексе профессиональной неполноценности».

А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан обращают внимание на составляющие самооценки: самооценка результата (оценка достигнутого) и самооценка потенциала (оценка своих возможностей). Первая отражает удовлетворенность (или неудовлетворенность) достижениями, а вторая — веру в свои силы. Поэтому низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является одним из факторов профессионального развития.

М. А. Ларионова (1999, с. 10 – 12) приходит к выводу о необходимости выделения трех структурных элементов профессиональной самооценки будущего учителя: самооценка *стратегии* (обоснованность выдвинутых целей и задач), *процесса* (эффективности выбранных средств и способов педагогического

взаимодействия) и *результата* (сравнительный анализ и интегративная оценка своих педагогических действий и результата) педагогической деятельности.

Поскольку профессиональная позиция, да и самооценка, более всего проявляются в деятельности, нам представляется целесообразным в структуре самооценки выделить четыре элемента, соответствующие четырем элементам деятельности — цель, средство, процесс и результат. Для этого достаточно объединить две изложенные выше и не противоречащие друг другу точки зрения. Таким образом, в структуре профессиональной самооценки педагога мы выделяем самооценку **потенциала** (возможностей осуществить деятельность), **стратегии** (реалистичности выдвинутых целей и задач), **процесса** (методической его обеспеченности) и **результата** (удовлетворенность достигнутым).

Без формирования адекватной профессиональной самооценки в процессе профессиональной подготовки вряд ли возможно формирование специальных педагогических способностей, качеств у будущих учителей (Ларионова, 1999). Вместе с тем, она является только частью общей самооценки и **самосознания** личности, которое мы полагаем третьим ведущим фактором становления профессиональной позиции педагога-воспитателя. Самосознание философы определяют так: «...выделение человеком себя из объективного мира, осознание и оценка своего отношения к миру, себя как личности, своих поступков, действий, мыслей и чувств, желаний и интересов» (Философский словарь, 1986, с. 418).

В работах И. С. Кона, А. Г. Спиркина, В. П. Тугаринова, В. А. Ядова и др. представлен философско-социологический аспект проблемы самосознания личности. Различные аспекты самосознания в контексте развития личности проанализированы в трудах отечественных психологов: Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева, К. К. Платонова, Л. С. Рубинштейна, В. Д. Шадрикова и др.

Самосознание развивается на основе потребности в осознании собственных способностей и возможностей, когда, изменяя природу, человек изменяется сам. В процессе труда человек как бы удваивается и в предмете своей деятельности созерцает дело своих рук, различает себя как деятеля и предметы своей деятельности. Самосознание — это осознание человеком себя как личности и индивидуальности; своей способности принимать самостоятельные решения и вступать на этой основе в сознательные отношения с людьми и природой, нести ответственность за принятые решения и действия.

В конечном счете, это осознание себя субъектом жизнедеятельности. Так А. Г. Спиркин (1972, с. 418) утверждает, что самосознание — это «осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морально-



го облика и интересов, идеала и мотива поведения, целостная оценка себя и своего места в жизни».

В социологии самосознание характеризуется как позиция человека, представителя определенной социальной группы; в психологии — как сложное личностное образование («Я-образ», «Я-концепция»), связанное с выделением себя из объективного мира, осознанием, оценкой человеком себя, а также как процесс, направленный на познание самого себя. К. К. Платонов (1984, с. 126) самосознание определяет как «одно из проявлений сознания как выделение себя (Я) из объективного мира («не Я»); осознание, оценка человеком себя, своего места в мире, своих интересов, знаний, переживаний, поведения и т. д.». Идея о связи формирования самосознания с развитием самостоятельности, субъектности человека является одним из основных положений концепции развития самосознания у С. Л. Рубинштейна.

Составным компонентом целостного самосознания человека в сфере его профессиональной деятельности является профессиональное самосознание, которое С. Н. Чистякова (1987, с. 47) понимает как «соотнесение личностью возникающих целей со своими идеалами, представлений о ценностях со своими возможностями». Е. Б. Савина определяет профессиональное самосознание «как проявление направленности активности субъекта на самого себя в целях профессионального самоопределения» (Профессиональная ориентация..., 1990, с. 34).

П. А. Шавир (1981, с. 76 – 77) под профессиональным самосознанием понимает избирательно направленную деятельность самосознания, подчиненную задаче профессионального самоопределения и проявляющуюся в осознании себя как субъекта самостоятельной деятельности. Рассматривая профессиональное самосознание в структуре педагогического мастерства, М. Н. Исаков (1988) установил, что оно выполняет регулирующую функцию и определяет профессиональные ценности, необходимые индивиду на данном уровне педагогической подготовки. Таким образом, профессиональное самосознание является существенным фактором профессионального самоопределения, благодаря которому углубляется личностный смысл профессиональной деятельности, а следовательно, происходит становление профессиональной позиции.

Н. П. Тропникова (1998, с. 9) на основе сравнения признаков профессионального самоопределения и профессионального самосознания уточняет понятие «профессиональное самосознание» и представляет его в качестве системной личностной характеристики, зарождающейся в результате осознания профессионального самоопределения и обеспечивающей на основе самопознания и самооценки готовность личности к самосовершенствованию, самореализации в педагогической деятельности.

В современных исследованиях высказывается мысль о том, что «самосознание как непосредственная данность индивида самому себе в своей непосредственности — одно из самых иллюзорных образований» и что с позиций герменевтики «сегодня на место самосознания должно стать опосредованное самоинтерпретацией *самопонимание*» (Пузько, 1998, с. 2. Курсив наш. — *Н.Б.*). Мы расцениваем данную точку зрения как движение исследовательской мысли в направлении возрастания субъектности человека, что явно согласуется с нашим подходом к пониманию педагога как воспитателя.

Понимание и проектирование себя в этом мире, своего значения для окружающих и своих воспитанников, перспектив своего профессионально-личностного саморазвития во взаимодействии с учениками — все эти компоненты мы включаем в содержание профессионально-педагогического самосознания.

Проведенный анализ позволил выделить три ведущих фактора становления профессиональной позиции педагога как воспитателя: профессиональную рефлексию, профессиональную самооценку и профессиональное самосознание. Наши представления о механизмах, показателях и факторах становления профессиональной позиции педагога-воспитателя предстояло уточнить в диагностическом эксперименте.

#### ***1.4.2. Диагностика воспитательной позиции педагога***

Для исследования и корректировки процесса становления профессиональной позиции педагога-воспитателя нам пришлось обратиться к вопросу о способах ее диагностики. Мы руководствовались выводами А. Маслоу, который полагал, что классическая концепция объективности берет начало от самых ранних попыток научного познания объектов и явлений неживого мира. «Наблюдатель мог счесть себя объективным в том случае, если ему удавалось отрешиться от собственных желаний, страхов и надежд, равно как и исключив предполагаемое воздействие промысла Божьего» (1997, с. 29 – 31).

Нам представляется, что, диагностируя профессиональную позицию педагога, в ее оценке мы принципиально не в состоянии отрешиться от собственной позиции в отношении воспитательной деятельности, краткое изложение которой мы попытались представить во введении<sup>9</sup>. «Любой социальный ученый, обладающий хоть каким-то опытом, знает, что, прежде чем браться за изучение какого-либо общества или субкультурной группы, он должен осознать и подвергнуть тщательнейшему анализу собственные предубеждения и представле-

---

<sup>9</sup> Подробно эти представления изложены в монографиях «Пространство воспитания: образ бытия» (Волгоград, 2000) и «В пространстве воспитательной деятельности» (Волгоград, 2001), а также других публикациях автора, ссылки на которые даны в тексте.

ния о предмете будущего изучения, — предлагает А. Маслоу (1997, с. 31). — Осознать свои предубеждения — это достаточно надежный способ избежать предвзятости».

В нашем исследовании избежать предвзятости помогали герменевтические методы, направленные на понимание и принятие человека таким, каков он есть, а не на изучение и исправление его. В этом отношении наши подходы созвучны идеям Л. М. Лузиной, которая в качестве признака методов воспитывающего понимания выделяет то, что они требуют преобразования самого субъекта понимания, его духовного роста, самореализации. «Истина — это то, что озаряет субъекта <...>, что дает душевный покой» (Фуко, 1991, с. 300). Эти идеи близки нашей позиции, поскольку диагностика воспитательной позиции педагогов осуществлялась нами в процессе различных форм педагогического взаимодействия с ними на различных уровнях и этапах системы непрерывного педагогического образования.

Как было показано выше, в понимании процесса профессионально-педагогического самоопределения воспитателя как становления его профессиональной позиции необходимо обратиться к динамике его *рефлексии, самооценки и самосознания* в сфере профессиональной деятельности. Эти выводы во многом согласуются с результатами других исследователей, рассматривавших смежные проблемы.

Хорошее преподавание включает в себя ценности, опыт, личные взгляды, воображение и оценки — вот тот «багаж», который трудно оценить и измерить, но он дает каждому учителю свой стиль поведения с учащимися (Green, 1986). Е. В. Маликина (1995, с. 47) в качестве показателей личностного самоопределения учащихся как выбора ими личностной позиции предлагает использовать *ценностные ориентации* школьника; уровень развития *мотивационной сферы* и ее наполнение; *взаимоотношения* с окружающими людьми; *представление о себе*. Признаки концептуальности как интегративного личностного качества И. А. Колесникова (1991, с. 315 – 316) предлагает рассматривать в *когнитивной, поведенческой, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной* сферах личности.

И. Е. Шкараба (1997, с. 15) выделяет *когнитивный* (наличие элементарных профессионально-педагогических знаний, профессиографических знаний о себе в «контексте профессии»), *деятельностно-личностный* (сформированность начальных профессионально-педагогических навыков и умений, а также профессионально значимых качеств личности учителя) и *мотивационно-ценностный* (сформированность ориентации на труд учителя и ее доминирующая роль в структуре их жизненных планов, убежденность в личностной и социальной значимости правильного выбора профессионального пути) критерии сформиро-

ванности предпрофессионального самоопределения учащихся педагогических классов.

По мнению Е. Л. Федотовой (1998, с. 146 – 148) в качестве показателей перехода индивида с одного уровня собственного саморазвития на другой, более высокий, могут рассматриваться изменения в таких его внутренних сферах, как *интеллектуальная* (обеспечивает формирование знаний и умений), *эмоционально-волевая* (регулятор, движущая сила деятельности и отношений) и *действенно-практическая* (деятельность понимается здесь как средство взаимодействия человека с действительностью), а также формирующийся на данной основе иной *характер его отношений с окружающими*.

При этом мы приняли тезис А. Маслоу (1997, с. 23) о том, что, выделив качества, отличающие наиболее психологически здоровых индивидуумов от остальных, можно понять, каким должен быть человек, приблизиться к пониманию того, что более всего важно для человека. Нам представляется важным замечание Н. В. Седовой (1997, с. 131), что *в мотивации и в изъяснении воли процесс личностного самоопределения выступает весьма зримо*. Действовать по необходимости, добиваться своего, но не только ради личной пользы, сохранять свою определенность — такова в широком смысле слова линия развития личности, которой мы руководствуемся (Курсив наш. — Н.Б.).

Позиция учителя, согласно выводам исследования С. В. Ермакова (1997, с. 131), есть позиция, возникающая ситуативно, и педагогическая деятельность, следовательно, есть деятельность ситуативная, т. е. такая, которая не может быть представлена как процесс, синхронный процессу разворачивания учебной деятельности, но должна рассматриваться как возникающая на границах учебной деятельности рамочная рефлексия, обеспечивающая полноту осуществления ее структуры.

Степень сформированности профессиональной позиции педагога-воспитателя и динамику ее становления в профессионально-личностном самоопределении возможно проследить в степени концептуальности осуществляемой педагогом деятельности и его профессионального поведения. В этом отношении представляют диагностическую ценность такие выделенные И. А. Колесниковой (1991, с. 229) показатели, как осознанность целеполагания, теоретическая его обоснованность; наличие системы принципов и профессиональных регулятивов поведения; логичность воспитательной деятельности; саморефлексия, направленная на коррекцию и обогащение деятельности; структурированность деятельности и оформленность поведения; полнота использования воспитательного потенциала ситуации.

Таким образом, для диагностики самооценки мы выбрали уверенность в правильности выбора цели и путей ее достижения, внутреннюю готовность к

выполнению стратегических и тактических планов, удовлетворенность собой как профессионалом.

А. Маслоу (1997) установил, что каждому уровню мотивации соответствуют определенные уровни жалоб. Жалобы, касающиеся отсутствия техники безопасности, произвола начальства, ненормированности рабочего дня и т. п. — это жалобы уровня фундаментальных потребностей. Уровни высших жалоб лежат в сферах признания и самоуважения, где важны проблемы гордости, автономности, самоуважения, уважения со стороны окружающих, актуальны чувства собственной значимости, желание поощрения, похвалы, доверия окружающих и т.д.

В связи с этим для диагностики самосознания педагога мы использовали *сочинение-эссе* «Актуальная проблема педагогики», которое предложили написать по следующему плану:

- Какая педагогическая проблема Вас особенно волнует?
- Почему Вы считаете ее педагогической?
- Почему она представляется Вам особенно актуальной, наиболее значимой?
- В чем Вы видите истоки возникновения проблемы?
- Почему эта проблема не решена в педагогике?
- Какие пути ее решения кажутся Вам наиболее реальными?

При анализе сочинения мы опирались на следующие критерии концептуальности профессионально-педагогической позиции:

1. *Вневоспитательному уровню* развития профессиональной позиции педагога соответствует случайный выбор фактов, непроблемное их видение, обвинительный тон. Нередко для сочинений педагогов или студентов с подобным уровнем развития позиции характерны выделение проблем недооценки труда учителей, низкой зарплаты, невозможности применять дисциплинарные меры и предложения решать проблемы воспитания с помощью наказаний, психиатров и т. д.

2. *Нормативному уровню* соответствуют эмоциональное, без анализа, изложение различного рода «нарушений дисциплины и поведения учащимися», сетования на отсутствие эффективных разработок, которые можно было бы применить на практике. Здесь внимание сосредоточено на внешнем аспекте проблем, реально существующих в школе.

3. *Технологический уровень* характеризуется выходом на аналогии с собственным опытом, размышлениями об эффективности работы педагога, попытками выстроить логику действий в соответствии с реальными обстоятельствами жизни и стремлением облегчить проблемы детей. При этом нередки обращения к эффективному педагогическому опыту, попытки перенести его в свою практику.

4. *Системному уровню* развития профессиональной позиции педагога-воспитателя соответствует теоретический анализ прочитанного, попытки выделить закономерности в педагогическом опыте, построить собственную систему деятельности. В таких сочинениях проблемы ребенка и эффективность их разрешения становятся критерием деятельности педагога.

5. *Концептуальному уровню* развития воспитательной позиции соответствуют доказательные рассуждения, выделение конкретных проблем, и достаточно узких, от разрешения которых существенно зависит разрешение спектра других проблем. Предлагаемые действия рациональны и реальны.

Те же критерии использовались нами при анализе анкет слушателей курсов повышения квалификации педагогов. Предложенная *анкета* включала несколько разделов:

1. Просьба как можно детальнее описать свои ожидания от семинара.

2. Анкетные данные (должность, стаж, квалификационная категория и разряд единой тарифной сетки).

3. Ежедневная оценка хода семинара:

- три раза в течение дня оценить свою удовлетворенность содержательной стороной семинара и состояние комфорта на нем (от 1 до 7);
- выделить три наиболее высоко оцененных аспекта семинара;
- назвать три наименее удавшихся аспекта;
- сформулировать три пожелания для дальнейшей работы.

4. Окончательный анализ и оценка семинара.

При этом анкету ежедневно собирали для оперативного анализа, в ней делали пометки для слушателей с целью уточнить их впечатления, а затем использовали как отправной пункт для бесед со слушателями и преподавателями курсов. Анализ некоторых из них приведен в приложении 4. Эти анкеты стали основным способом монографического изучения особенностей развития профессионально-педагогической позиции слушателей на курсах повышения квалификации и в системе внутришкольной методической учебы.

Подобные критерии были разработаны нами для оценки *самостоятельных работ* и *ответа студентов на экзамене* (см. прил. 3). Эти оценки соответствуют нормативному, технологическому и системному уровням сформированности воспитательной позиции<sup>10</sup>.

Особенно диагностичным стало задание по *анализу педагогической ситуации*:

---

<sup>10</sup> Разработанные автором критерии были приняты кафедрой педагогики и утверждены Ученым советом Волгоградского государственного педагогического университета в программе государственного экзамена по педагогике для оценки подготовленности студентов к педагогической деятельности.

1. Уясните *педагогический аспект* описанной ситуации, т.е. какое влияние она оказывает на формирование личности ребенка, его жизненного опыта, взглядов, позиции.

2. Вычлениите *педагогическую проблему*: реально существующее или назревающее противоречие в формировании личности ребенка, к которому ведет описанная ситуация. Выясните или предположите истоки этого конфликта.

3. Определите *педагогическую цель* (планируемые изменения, которые хотелось бы внести в опыт ребенка, его взгляды, убеждения и т.д.).

4. Сформулируйте пять-шесть *вариантов* решения конфликта, эффективного поведения педагога в этом случае.

5. Выберите и обоснуйте оптимальный вариант педагогической деятельности в данной ситуации.

6. Определите *критерии* достижения и *методы* оценки планируемого *результата*.

Очевидно, что в подобном анализе, так же, как и в сочинении, отчетливо проявляется воспитательная позиция педагога.

Поскольку воспитательная позиция, по нашему мнению, — это в большей мере позиция консультанта, ее во многом отражают такие установки и мотивы профконсультанта, выделенные в исследовании Н. С. Пряжникова (1995, с. 189), как:

- искреннее желание помочь ребенку;
- желание самоутвердиться;
- соображения карьеры (набраться опыта для последующего профессионального роста и т.п.);
- научно-исследовательский интерес (собрать экспериментальный материал, отработать методику и т. д.);
- решение в процессе работы собственных психологических проблем (бегство от одиночества, попытка преодолеть свои собственные неврозы, коммуникативные недостатки и т.п.);
- работа педагогом как вынужденная деятельность, особенно в ситуациях реальной безработицы в небольших городах, когда сложно устроиться на работу по привлекательной для данного человека профессии и др.

Анализ проведенного социолого-педагогического исследования мотивации деятельности педагогов (подробно см. п. 2.4.2), итогов анкетирования и других методов диагностики побудил нас к поиску интегративного показателя динамики становления профессиональной позиции педагога-воспитателя.

### *1.4.3. Свобода и достоинство педагога как показатели динамики становления его воспитательной позиции*

Признавая, что в современных условиях в качестве идеала воспитания выдвигается задача свободного развития личности, самоопределение можно также рассматривать, с одной стороны, как внутренний процесс становления личности, а с другой, — как результат этого становления, где свое место займет и защищенность, являющаяся разновидностью внутренней свободы человека, его духовным достоинством и внутренним самостоянием.

В связи с этим некоторые исследователи (Г. А. Геллер, А. Н. Басов и др.) поднимают вопрос о защищенности личности школьника, под которой, в частности, Г. А. Геллер (1997, с. 160) понимает «относительно устойчивое, надситуативное чувство собственного достоинства, ощущение своей нужности и значимости в школьных стенах, стремление положительно проявить себя, поддерживаемые и стимулируемые педагогическими средствами». Автор выделяет в качестве одного из важнейших факторов становления защищенности школьника «помогающие отношения» со стороны педагогов, демократический стиль общения учителей и учеников, эмоционально-нравственное воспитание, включающее развитие эмпатии и рефлексии.

Очевидно, что, не имея опыта самосозидания, свободного самоопределения, педагог не может взять на себя ответственность преобразовывать природу воспитанника, обеспечить отношений педагогической поддержки: раб может воспитать только раба. Сущностное бытие человека оказывается возможным только как бытие достойное.

Как показывает в своем исследовании В. В. Кузнецов (1998), достоинство человека — это его нравственная позиция сопротивления «давлению жизни», «репрессивности культуры» и «репрессивности социума», которая является отражением сущностной человеческой потребности в уважении со стороны Другого и в самоуважении. А главным подтверждением человеческого достоинства является способность человека стать нужным Другому.

Этимология слова «достоинство» помогает сформулировать его концепцию, подтверждая, что достоинство человека в истории культуры понималось как его ценность, значимость, определяемая как способность к поступку. В архаическом и раннеантичном представлении достоинство человека — его соответствие занимаемому им месту в социуме, шире — соответствие естественному порядку вещей, космическому миропорядку, соответствие индивида «должному». Оно связано со словом «стоять», которое по-русски, как по-польски и по-чешски, одновременно значит «стоять неподвижно» и «стоять» (Столвич, 1994, с. 8 – 9).



Позиция автономии и самоутверждения, по В. В. Кузнецову (1998, с. 41), означает право человека диктовать свой собственный закон, следовательно, автономия индивида представляет собой систему выработанных им самим для себя моральных норм и правил социального поведения. Применяя это положение к профессиональной деятельности педагога, мы видим в нем не только указание на актуальность проблемы становления воспитательной позиции, но и возможность рассматривать *достоинство педагога в качестве основного показателя сформированности этой позиции*: ведь именно достоинство требует совершения поступка как исполнения должного. В широком смысле достойное и есть должное. Про человека, поступившего недостойно, говорят: «Он не должен был так себя вести».

Достоинство педагога — это в первую очередь осознание им своей духовной, культурной и социальной ценности. На этом основаны его требовательность к себе как к человеку и профессионалу, представления о профессионализме и достойном поведении. В осознании ценности, как показывают многочисленные исследования, решающую роль играет самооценка человека, оценка со стороны Другого и основанная на этом репутация педагога-воспитателя в обществе.

Применяя к исследованию проблемы становления профессиональной позиции педагога-воспитателя выводы В. В. Кузнецова (1998), мы относим достоинство педагога к фундаментальным, первичным, смысложизненным ценностям, определяющим индивидуальное бытие человека в культуре и в педагогической реальности, считаем его конструктом пространства воспитательной деятельности педагога. Либеральное понимание достоинства человека как самоутверждения и самовыражения напрямую относит его к сфере субъектности, которую мы выделили как атрибутивный признак позиции воспитателя.

Позиция, понимаемая как достоинство, по своему содержанию является феноменом, заставляющим человека активно действовать. Она реализуется в поступке, при условии, что человек не только реализует суверенное право выбора поступка, но и принимает на себя нравственную ответственность за его результаты. Сферой реализации профессионально педагогической позиции воспитателя является его профессиональная деятельность в социокультурной реальности, которая либо препятствует (в авторитарном, «закрытом» обществе), либо стимулирует (в демократическом «открытом» обществе) формирование его достоинства как человека и профессионала.

В связи с этим, идентификация педагога-воспитателя не только с социальной, культурной, но и с определенной профессиональной общностью рассматривается исследователями (Е. В. Бондаревская, Р. Р. Валитова, П. И. Дзыгвинский, В. В. Кузнецов, В. И. Пузько, З. Фрейд, В. А. Ядов и др.) в качестве спо-

соба осознания достоинства педагога как человека и профессионала, что в воспитательном отношении слито в единое бытийное целое.

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 индивидуальной формы воплощения воспитательных отношений, логики педагогического процесса.

*Свобода, несомненно, является показателем жизненной (в т.ч. и профессиональной) позиции, развития, постоянного самосовершенствования человека.* Как сущностная характеристика человеческого бытия она отражает динамику *само-развития, само-определения, само-познания, само-осуществления* и т.п. При этом свобода — не средство решения каких бы то ни было задач, в том числе и воспитательных, свобода самоценна, она — сама высшая цель. Признавая наличие детерминирующих факторов (природных и социальных), большая часть философов одновременно признает и способность человека преодолевать их. Свобода как самодетерминация — центральная характеристика человеческого бытия. Это положение играет важную роль при обосновании и реализации элементов, составляющих содержание воспитательного процесса.

По словам Л. М. Лузиной (1998, с. 40), «принципиальным здесь выступает тот момент, что все, кроме реальной свободы воспитанника, является средством, свобода же — цель». В аспекте проблем профессиональной подготовки педагога мы полагаем, что свобода воспитанника невозможна без свободы его воспитателя. «Человеческая свобода — это конечная свобода» (В. Франкл). Вместе с тем, свобода — это активность, проявляющаяся в совместном творчестве педагога и воспитанника.

Свобода и творчество как сущностные характеристики бытия связаны настолько, что Л. М. Лузина выдвигает тезис: «Творчество — это свободно реализующая себя индивидуальность». Это положение предъявляет требование к методам воспитания — быть методами свободной творческой самореализации воспитанника. Последовательное проведение в жизнь этого требования обусловит внесение корректив в цели всего учебно-воспитательного процесса.

Многогранное понятие «свобода» предполагает и понятие «необходимость», выражающее меру удовлетворения интересов и желаний человека, обусловленных его потребностями. З. Ф. Чехлова (1991, с. 27) отмечает, что педагогика испытывает потребность в осмыслении феномена меры, который должен занять необходимое место в педагогических исследованиях. Вторым критерием свободы в таком случае оказывается степень активной деятельности, т.е. то, в какой степени поведение отличается от типа реактивного поведения,

имеющего характер приспособления. Активность, высший ее уровень — творчество — сущностное свойство человека.

В нашем понимании процесса становления профессиональной позиции педагога-воспитателя с позиций культуры важным представляется вывод Н. В. Гавриленко (2000, с. 11) о том, что никакой вид духовности не нуждается для своего развития в насилии, он наполняет деятельность личности истинным содержанием, будучи глубоко личной потребностью бескорыстного познания мира и себя, устремленностью к идеальному, а, в конечном итоге, способностью сопереживать, сочувствовать, сострадать другому человеку. Таким образом, духовность — это свобода личности развивать себя как социальную сущность человека.

Вместе с тем, как считает И. А. Колесникова (1991, с. 189 – 190), свобода учителя тем больше, чем полнее осознаются им на прогностическом уровне реальные возможности достижения цели и чем больше педагогических средств в распоряжении воспитателя, чем больше личные интересы воспитателя совпадают с социально-историческими тенденциями и общественными потребностями.

Профессиональная свобода педагога напрямую зависит от степени сформированности его воспитательной позиции, поскольку именно «внутренний момент самоопределения, верность себе» диктует в профессиональном поведении зависимость действий человека от конкретной ситуации (Рубинштейн, 1976, с. 382). Выражением же внешней и внутренней свободы педагога и воспитанника в либеральной традиции является толерантность как средство воспитания способности к продуманному выбору между альтернативными мнениями и способами поведения (Д. С. Милль).

Выявленные закономерности становления воспитательной позиции позволяют обосновать концепцию профессиональной подготовки педагога-воспитателя.

### **1.5. Концептуальные основания профессиональной подготовки педагога-воспитателя**

В педагогической теории и практике последнего времени все более широко используют категорию «концепция». При этом, как правило, сама эта категория никак не определяется, а потому обозначает в различных работах совершенно разнопорядковые явления, что обусловило необходимость определить наше понимание.

В словарно-энциклопедической литературе даются в целом сходные определения концепции. Концепция (от лат. *conceptio* — понимание, система) — «определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения или ведущий замысел, кон-

структивный принцип различных видов деятельности» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000), это «система взглядов на что-н.; основная мысль» (Ожегов, Шведова, 1997).

Под педагогической концепцией мы понимаем *систему принципов деятельности педагога по достижению диагностично сформулированной педагогической цели*. Концепция реализуется в практику педагогической деятельности в программах и методиках. Она определяет исходные позиции педагога в анализе, моделировании, проектировании и реализации различных видов педагогической деятельности.

Проектируя системы профессиональной подготовки педагога, большинство авторов исходят из того, что она должна выполнять функцию по передаче социального опыта, который в качестве основных элементов включает, по И. Я. Лернеру (1981): систему знаний; способы деятельности; опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. При этом ориентируются главным образом на подготовку учителя-предметника, функция которого — передача знаний и формирование умений. В результате создаются программы и учебники по педагогике, психологии, в которых не видно учащегося, студента. И сегодня, как отмечает Е. М. Ибрагимова (1999, с. 27), по-прежнему немало тех, кто считает, что главное в подготовке учителя — сообщить ему сумму знаний, составляющих содержание того предмета, который он будет преподавать.

Еще чаще наблюдается ситуация, когда провозглашается ориентация на воспитательные функции учителя, но в действительности преобладает подготовка студентов к «передаче материала» учебных предметов.

Однако немало попыток построения иного рода систем подготовки учителя. Свои варианты предлагают 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. Слостенин, Б. М. Целковников, Т. В. Цырлина, L. M. Anderson, T. Bird, F. J. Corthagon, J. Goodson, S. Keiny и др.

Так И. А. Колесникова (1991, с. 8) в своем исследовании приходит к выводу, что существует целый комплекс предпосылок, обуславливающих особую актуальность обращения к теоретико-методологической подготовке учителя. К таким предпосылкам она относит усложнение ситуации воспитания, в которой принятие педагогических решений невозможно без предварительного теоретического осмысления; формирование нового образа педагогической науки, позволяющего выйти на парадигмальный уровень видения проблем воспитания; развитие новаторского опыта и появление в массовом педагогическом сознании потребности в углублении теоретического знания как стимула к индивидуальному творчеству в педагогической деятельности.

Последнее, как нам представляется, напрямую связано с гуманизацией воспитательного процесса, когда подготовка педагога-воспитателя рассматривается не как результат механического переноса в опыт учителя знаний, умений, навыков, установок, полученных извне, но и как саморазвитие педагога, обусловленное внутренними факторами его профессионально-личностного становления (мотивами, желаниями, решениями, позицией).

Современная парадигма образования, как считает Н. К. Сергеев (1998, с. 30), ориентируется на целостное развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни, на повышение возможностей трудовой и социальной его адаптации в быстроменяющемся мире.

Целостное представление о педагогическом образовании, в отличие от односторонне-когнитивного, предполагает, что процессы овладения профессией и профессионального совершенствования органично включены в более широкое пространство социальной, профессиональной и личностной самореализации человека (Сергеев, 1997, с. 4 – 5). При этом «сквозной» идеей непрерывного педагогического образования выступает идея формирования направленности личности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое самосовершенствование, преобразование себя для решения задач усложняющейся креативной педагогической деятельности (Там же, с. 96).

Очевидно, что такой подход в подготовке педагога-воспитателя не может быть осуществлен за счет частичных улучшений, дополнения содержания образования, совершенствования сложившихся форм и методов. Как отмечает А. И. Григорьева (1998, с. 2 – 3), необходимо построение системы подготовки на основе представления о профессиональной позиции педагога-воспитателя, целостно характеризующей его деятельность в сфере воспитания. Такой подход требует разработки иных, отличных от традиционных, принципов подготовки педагога к воспитательной деятельности в контексте становления его профессионально-личностной позиции. Обоснованию этих принципов и посвящен настоящий раздел нашего исследования.

Под *принципом* мы понимаем руководящую идею, основное исходное положение теории или теоретической программы, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован<sup>11</sup>. При этом принципы должны проистекать из природы того феномена, по отношению к которому они сформулированы. Именно этим обстоятельством обусловлена их нормативная роль. Система методологических принципов, обусловленных це-

---

<sup>11</sup> Подробно обоснование толкования категории «принцип» см.: *Борытко Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности: Монография. Волгоград, 2001. П. 1.3.3.

лю и основанных на объективных закономерностях ее достижения, как нам представляется, и составляет концепцию деятельности.

Имея целью обеспечить становление и развитие профессиональной позиции педагога-воспитателя в направлении ее концептуальности, мы обнаруживаем, что этот процесс наиболее успешно протекает при активизации собственной активности (субъектности) педагога и требует его взаимодействия с коллегами и воспитанниками и осознания целей деятельности. Этим трем условиям соответствуют три ведущих фактора становления профессиональной позиции: рефлексия, самооценка и самосознание.

Наши выводы согласуются с выводами других авторитетных исследователей. Так, Е. В. Бондаревская (1995<sub>1</sub>) подчеркивает, что сотрудничество с учителями и студентами, проявляющими активную педагогическую позицию, наблюдения за их деятельностью и общением с учащимися убеждают, что их позиция проявляется в отношении к педагогическому труду как к главному смыслу жизни, в вере в воспитание, активности в защите интересов детей, оказании практической помощи в решении их проблем, способности самостоятельно принимать решения в различных ситуациях обучения, воспитания, жизни детей и нести ответственность за них.

С. В. Гринько (1998, с. 14) отмечает практически те же условия организации педагогического процесса в педвузе (деятельность, самосознание и самостоятельное профессионально-педагогическое общение), рассматривая проблему адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Поскольку профессионально-педагогическая позиция определена как способ понимания себя в профессии, то важным методологическим основанием для выделения принципов ее формирования явилось положение П. Риккера о трех уровнях понимания — семантическом, рефлексивном и экзистенциальном. В связи с этими положениями мы выделяем когнитивный (самооценка), деятельностный (рефлексия) и ценностный (самосознание) аспекты формирования позиции.

Под *когнитивным* аспектом становления профессиональной позиции педагога-воспитателя мы понимаем процессы и методы, связанные с самооценкой педагога, его представлениями о специфике педагогической деятельности, а также о тех требованиях, которые педагогическая профессия предъявляет к учителю. Согласно генетической концепции деятельности С. Л. Рубинштейна этому аспекту становления позиции мы ставим в соответствие учение, особенностью которого является сочетание теоретического и практического познания педагогической профессии с чувственно-эмоциональным и рефлексивным познанием.

На основании положений, высказанных во введении, под *деятельностным* аспектом мы понимаем метадеятельность, включающую в себя мыследеятельность педагога и рефлексивные процессы становления его профессиональной позиции, осмысление им своих профессиональных ролей. Базой для рефлексии, несомненно, является собственный опыт педагога, приобретаемый в процессе профессиональной деятельности, педагогической практики или специально организованных игровых упражнений.

Под *ценностным* аспектом процесса формирования педагогической позиции мы понимаем формирование самосознания, утверждение себя, реализацию профессиональных ценностей в проектировании и осуществлении деятельности. Ценностно-смысловые ориентации образуют содержательную сторону направленности личности, определяют характер трудовой деятельности педагога и выражают внутреннюю основу его отношения к действительности.

Ценностное освоение деятельности педагога-воспитателя немислимо без самооценки, самопознания и самоанализа (рефлексии) индивида, т. е. все три выделенных аспекта отражают три стороны единого процесса и должны быть детерминированы единой системой принципов.

Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя через формирование рефлексии, самооценки и самосознания как трех форм понимания педагогом своего профессионального бытия, по нашему мнению, обеспечивается соблюдением в профессионально-педагогической подготовке целостной **системы трех принципов**: *рефлексивности, интерактивности и проективного подхода*.

### ***1.5.1. Рефлексивность: осмысление собственного опыта***

Опора на собственный опыт как чувственно-эмпирическую основу формирования позиции является краеугольным принципом нашей концепции профессионально-педагогической подготовки. Как полагает Л. М. Лузина (1998), «жизнь» воспитанника как способ его бытия, как культурно-историческая реальность и как поток культурно-исторически обусловленных переживаний дана воспитателю *«переживанием»*. Переживание понимается не чисто эмоционально, в нем содержится момент, названный «осознанностью». Это осознание, конечно, не лишено эмоциональности, интереса, страсти, которые играют огромную роль в достижении понимания. «Переживание» дает материал для рефлексии. На основе опыта «переживаний», приобретенного в прошлой жизни, воспитатель получает способность понимать другого, и только потому, что ему «знакомы» аналогичные переживания, он уже когда-то пережил нечто подобное.

Этот опыт переживаний получил название *«жизненного опыта»* как изначального способа восприятия человеческой реальности. Он обеспечивает по-

стижение «жизни», исходя из нее самой. Формальное знание, достигаемое науками, никогда не сможет исчерпать жизненный опыт. Поэтому «мы понимаем всегда больше, чем знаем» (В. Дильтей). Понимание другого предполагает наличие важнейшего условия — такого априорного знания у понимающего (точнее — опыта), за пределы которого он выйти не в состоянии, поскольку мы понимаем в других только то, что понимаем в самих себе.

Мы согласны с утверждением Н. Ф. Радионовой (1989, с. 56), что формирование позиции осуществляется в деятельности, которая является основным и ведущим источником психического развития человека, и связано со всей системой отношений, в которую включается личность. Однако деятельность сама по себе еще не определяет тот или иной тип позиции педагога и степень ее сформированности. Воспитание, будучи деятельностью творческого, инновационного типа, существенно определяется рефлексией, которая уже сама есть действие, обусловленное не внешними предметными обстоятельствами, но пониманием или непониманием происходящего в целом.

В нашей практике участия в международных проектах мы не раз сталкивались с тем, как зарубежные коллеги в роли руководителей семинара предлагали российским педагогам «подействовать, чтобы затем осмыслить свой опыт», а педагоги не соглашались приступить к выполнению предлагаемых упражнений, не поняв предварительно смысла предлагаемой деятельности. Западные коллеги называют приоритет рефлексии российской особенностью. Нам же представляется, что это специфика воспитательного отношения, основанного на понимании.

Эти соображения подкрепляются выводами исследования С. А. Андрейковой (1998, с. 12), которая утверждает, что в ряде педагогических вузов США, например, с конца 1980-х годов программы подготовки изменены в сторону большего влияния на ценностно-смысловую сферу студентов. Гуманистическая ориентация выдвигает на первый план в подготовке педагога такие его свойства как искренность, уважение к личности другого и самоуважение, эмпатию.

Стремление педагогов понять сущность своей профессиональной деятельности, ее приоритетные задачи, определить адекватные им средства и пути их эффективного использования, считает Н. К. Сергеев (1997, с. 109), позволяет объединить усилия в решении профессиональных задач на основе взаимопонимания субъектов педагогической деятельности. В нашем представлении рефлексивность в подготовке педагога обеспечивает становление его профессиональной позиции воспитания в силу приоритета понимания и описания проявлений собственного профессионального бытия и жизни воспитанника перед познанием и объяснением.



В. Дильтей, описывая «механизм» понимания, утверждает: «В моем понимании чужая жизнь переживается мной и тем получает принадлежность Ему и Мне. Так обнаруживается общее ядро жизни, общность жизненных структур, которые также становятся предпосылкой понимания». Отсюда очевидна важная роль способности воспитателя к рефлексии, воскрешающей состояния и переживания детства, юности — прошлого. В современной науке утверждается представление, что всякое понимание другого происходит только через *самопонимание*.

Таким образом, *рефлексивность мы понимаем в контексте осмысления собственного опыта*: профессионального — для педагогов, жизненного — для студентов (с переносом его в сферу будущей профессиональной деятельности). В тренинговых упражнениях, которые включаются составной частью в профессиональную подготовку, отрабатываются такие профессионально ценные свойства педагога-воспитателя, как способность к самоосмыслению (пониманию себя), способность «отдаваться чужому бытию» (Лузина, 1998). Она формируется жизнью и принимает форму «жизненного опыта», опыта духовного.

Рефлексивная деятельность педагога предполагается в рамках акмеологического подхода (Н. В. Кузьмина, И. Д. Багаев) как способ обеспечения непрерывного развития учителя на протяжении всей его творческой жизни и профессионального становления. В культурологическом подходе (В. И. Андреев, Е. В. Бондаревская, В. С. Библер, И. А. Колесникова, А. И. Пискунов, А. Б. Орлов) она является непременным условием становления профессиональной культуры педагога как синтеза многообразных значимых для педагога культур. Субъективное восприятие общечеловеческих культурно-педагогических ценностей определяется богатством внутреннего мира педагога.

Для педагога рефлексия выступает также в качестве способа профессиональной деятельности, позволяющего найти путь саморазвития, корректировать свое поведение, деятельность, отношения в процессе педагогического взаимодействия. В педагогической деятельности, понимаемой как творческий процесс, рефлексия является основным механизмом осмысления профессиональных успехов и неудач, личностных достижений. При возникновении трудностей и выходе в рефлексивную позицию педагог не только перестраивает свои действия, но и просматривает возможные их изменения, переосмысливая свой прежний индивидуальный опыт.

Как указывает Л. Н. Борисова (1999, с. 61), в способе решения профессиональных задач мышление педагога неразрывно связано с осмыслением, переосмыслением, открытием нового для себя, рефлексией сознания, проецированием личностного смысла на реальный педагогический процесс. Логика рефлексивного уровня самосознания воспроизводит в конечном счете теоретические мо-

дели деятельности, ставшие личностными критериями. И с этой позиции производится анализ собственных когнитивных или аксиологических актов, признаются своими и отчуждаются конкретные способы педагогической деятельности.

Педагогическая рефлексия — обращенность сознания на самого себя. Иными словами, педагогическая рефлексия — это способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе (Маркова, 1993). Рефлексия означает осознание педагогом себя с точки зрения воспитанников в меняющихся ситуациях. Рефлексия находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии («я-исполнитель») и как субъект («я-контролер»), который регулирует собственные действия и поступки.

Педагогическая рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление учителем себя и своей профессиональной деятельности в целом как способа осуществления своего целостного Я. Профессиональная рефлексия обеспечивает готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, гибкость в принятии решений, стремление к реализации нововведений и инноваций, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения профессиональных задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личностного опыта.

В рефлексивных формах работы формируется и способность педагога к диалогическому мышлению. Диалог внешний как диалог сознаний-культур доступен лишь тому, кто способен к диалогическому мышлению, общению с самим собой, как с Другим. Без культуры общения с собой Я буду Другого убеждать, поучать, переводить в свою веру, культуру или уничтожать его инаковость какими-то другими средствами. Диалог — это способ бытия: «Быть — значит общаться диалогически» (М. М. Бахтин). А значит диалог — это и способ воспитания, т. е. диалогичность должна быть составной частью воспитательной позиции.

Сочинение педагогических эссе, выполнение рефлексивных заданий типа «Напишите тост, который произнесет кто-то из ваших коллег, когда вы будете уходить на пенсию», описание ситуаций своей ученической жизни с позиций учителя — подобные упражнения способствуют обращению к рефлексии своего ментального опыта даже у школьников и студентов.

Наши исследования показывают, что педагоги в большинстве случаев затрудняются выделить специфические педагогические проблемы в своей деятельности, сформулировать их и соотнести по значимости. Игровые ситуации, специальные упражнения и их последующий анализ помогают обнаружить и осознать типичные затруднения в своей работе. Использование видеотехники в

таких упражнениях позволяет педагогам как бы взглянуть на себя со стороны, увидеть себя глазами ребенка, его родителей, коллеги. Оказалось, что многие никогда ранее не задумывались о том, как их воспринимают окружающие, не понимали, что причина их профессиональных неудач может быть скрыта в неадекватной мимике, жестуляции, неудачном подборе одежды, прически и т.д. — в недостаточном внимании к своему образу.

Анализируя способы раскрытия и развития воспитательного потенциала педагога, И. А. Колесникова (1991, с. 135 – 136) приходит к выводу о необходимости специального психологического тренинга, который на этапе вузовской подготовки помогал бы предотвращать появление типичных противоречий, вырабатывать индивидуальный стиль построения методов воспитания. Мы считаем, что рефлексивный тренинг должен стать принципом подготовки педагога на всех этапах системы его непрерывного профессионального образования. Рефлексия относительно целесообразности своих действий в этом случае способствует непрерывному повышению технологичности воспитательной деятельности.

Принцип рефлексивности в профессионально-педагогической подготовке воспитателя предъявляет к методам, средствам, организационным формам профессионально-педагогической подготовки требование — быть методами самопознания, а на этой основе — и самоопределения, самореализации. Он предполагает рассмотрение понимания и взаимопонимания в качестве необходимого и достаточного условия гуманности и эффективности любых методов, форм и средств воспитания. Он означает признание ограниченности естественнонаучной парадигмы в познании духовной реальности.

### ***1.5.2. Интерактивность: через со-переживание к со-знанию***

Интерактивный характер подготовки педагога к воспитательной деятельности вытекает из представлений о ценности процесса самостановления учителя-мастера в педагогическом взаимодействии с ним, о формировании его собственного отношения к педагогической профессии (Ю. П. Азаров, Ш. А. Амонашвили, Т. Гордон, К. М. Левитан и др.), когда «нельзя научить — можно лишь научиться». Позиция как система отношений и складывается в системе отношений в процессе совместной деятельности. При этом важно не только единство целей — активизируют позицию не сами по себе цели, а отношение к ним взаимодействующих субъектов.

Становление позиции происходит успешно, если отношение педагога к целям совместной с ним деятельности в процессе его профессиональной подготовки характеризуется осознанием их культурной и социальной значимости, личностным принятием и превращением в мотивы деятельности, а отношения между студентом (учителем) и преподавателем (руководителем курсов) по по-

воду этих целей характеризуются взаимопониманием, эмоционально положительными переживаниями, готовностью содействовать друг другу.

Поскольку содержанием воспитательной деятельности является педагогическое взаимодействие взрослого и ребенка, то и содержанием подготовки к воспитанию должно являться интерактивное взаимодействие, включающее использование методов, форм и средств воспитания диалогического характера, предоставляющих педагогу (школьнику, студенту) возможность свободной диалогической самореализации в общении с преподавателем, миром культуры, с самим собой. Подобные методы диалогического взаимодействия успешно реализуются при дискуссионном обсуждении «человековедческих» знаний и методов познания с целью их педагогической интерпретации, идентификации и модификации (Л. М. Лузина) с учетом единства общего, особенного и единичного в познании человека.

В обозначении данного принципа мы используем термин «интерактивность», а не «диалогичность», чтобы подчеркнуть необходимость эмоционального единства как условия успешного взаимодействия: цели совместной деятельности и ее разнообразное содержание должны строиться на взаимопонимании, эмоциональном принятии друг друга и благоприятных взаимоотношениях. Не сами методы и формы организации профессиональной подготовки способствуют становлению педагогической позиции, а отношения, которые возникают по их поводу и в процессе их применения: между педагогами и преподавателями, педагогами и воспитанниками, самими педагогами, между преподавателями, наконец<sup>12</sup>. Сам термин «интерактивность» предполагает совместность деятельности (более широко — активности), т. е. субъект-субъектные отношения.

При этом нам представляется важным замечание Н. Ф. Радионовой (1989, с. 60), высказанное, правда, по отношению к старшеклассникам, но не менее актуальное и в отношении становления позиции вообще: вся совокупность способов и форм взаимодействующих субъектов должна варьироваться *по составу взаимодействующих субъектов* (педагог — преподаватель, педагог — педагог, педагог — группа педагогов, группа педагогов — группа преподавателей и даже педагог — группа преподавателей); *по степени взаимосвязанности индивидов* (от молчаливого присутствия до полного взаимопроникнове-

---

<sup>12</sup> В нашей практике курсовой подготовки педагогов обычным явлением стала «презентация» преподавателей, которые приглашены: «Нам повезло, что хотя бы два дня для работы на наших курсах сумел выкроить Иван Иванович!» или «Александр Николаевич — не лучший, а единственный специалист по этому вопросу! Вы представляете, как трудно было ему выкроить время в своем графике, но ради вас он даже перенес другие свои занятия». Такое представление не только создает положительный настрой курсантов к лектору, но и демонстрирует единство в команде преподавателей. Аналогичные методы применяются и в работе со студентами, в организации внутришкольной методической учебы.

ния); по характеру межсубъектных связей (от индивидуально-совместных до коллективно-совместных); по диапазону внешних связей; по тому положению, в которое они ставят каждого педагога в составе совокупного субъекта (учебной группы, педагогического коллектива и т. д.) — от участника до организатора; по отношению к преподавателям (от исполнителя до активного сотрудничества и экспертизы работы преподавателей).

Очевидно, что выделение принципа интерактивности предполагает усиление внимания к проблемам педагогического общения в самом процессе профессиональной подготовки воспитателя. Кроме того, что педагогическая профессия относится к типу «человек — человек» и общение опосредует все основные виды деятельности педагога и воспитанника, в процессе овладения теорией и практикой педагогического общения имеются возможности для развития у студентов и педагогов самосознания, формирования позитивной «Я-концепции», других профессионально значимых качеств (эмпатии, толерантности, рефлексивных умений и т.д.). Таким образом, в самом общении в процессе профессиональной подготовки и в обучении педагогическому общению реализуется единство принципа интерактивности с двумя другими выделенными принципами: рефлексивности и проективности.

Отход от академической, «рационалистической» модели подготовки, продиктованный принципом интерактивности, открывает новые возможности для взаимодействия преподавателей и обучающихся педагогов в процессе их профессиональной подготовки, а также обучающихся между собой. В практику курсового обучения, в частности, входят «парные занятия» (лекция-диалог, например), во время которых продуцируется диалог преподавателей между собой и с группой курсантов. Труднее такие занятия организовать со студентами. Однако и здесь реализуется главная идея интерактивности о том, что процесс так же важен, как и результат, и ценность учебного курса базируется на процессе добывания знаний и опыта, а не на простом аккумулировании фактов. Именно эта идея, отвечающая бытийственной сущности воспитания, является, по нашему мнению, важнейшей в обосновании актуальности принципа интерактивности.

Другое основание данного принципа — в становлении субъектности педагога в процессе интерактивного обучения: если при традиционном обучении главная ответственность за результаты возлагается на преподавателя (ведь он — лектор, а обучающийся — всего лишь слушатель!), то интерактивное обучение распределяет эту ответственность между участниками учебного процесса. К сожалению, в массовой практике профессионально-педагогического образования «учат, прежде всего, не отношениям, а деятельности, что соответствует иной логике вхождения в профессию, воспроизводящей только функ-

ционально-ролевую, но не ценностно-смысловую позицию учителя в системе воспитания» (Колесникова, 1991, с. 215).

Если при традиционном подходе к подготовке педагога обучение является, главным образом, познавательным процессом, то интерактивное ориентируется и на действия, на поведенческие процессы: традиционный анализ фактов и абстрактных концепций трансформируется в приобретение умений, и в конечном счете — в новое поведение. Минимальная личная вовлеченность обучающегося в рамках традиционного учебного процесса заменяется физической и психологической вовлеченностью с принятием на себя ответственности за ход и результаты занятий. В целом интерактивное обучение — это обучение, требующее брать на себя обязательства по активному использованию всех имеющихся возможностей и по применению их результатов в своем каждодневном мышлении и поведении ([www.hbs.edu](http://www.hbs.edu)).

### ***1.5.3. Проективность: концептуализация своей профессионально-педагогической позиции***

Проективный подход в профессионально-педагогической подготовке базируется на представлениях о способности к самовоспитанию как средстве и механизме воспитания. Он представляет собой перенос приоритета инициативы воспитанника в выборе способов жизнедеятельности как способов самореализации в сферу подготовки воспитателя. Выполнение этого принципа в профессионально-педагогической подготовке воспитателя обязывает использовать только те формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации педагога, его саморазвития.

Самопроектирование собственного профессионального стиля, способов утверждения профессиональных ценностей в педагогической деятельности основано на выводах О. А. Абдуллиной, С. Г. Вершловского, А. В. Кирьяковой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. Д. Повзуна, Т. К. Смыковской, Н. Д. Хмель и других исследователей. Поскольку проект — это замысел, план, то проективность в профессиональной подготовке педагога предполагает актуализацию его индивидуально-творческого начала. Как определяет Т. К. Смыковская (2000, с. 12), педагогическое проектирование направлено «на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешение противоречий в функционировании систем, модернизации педагогических процессов в конкретных условиях», т.е. проектирование является неотъемлемым атрибутом субъектности педагога.

Воспринимая систему ценностей, заложенную в основе педагогических теорий, воспитатель осваивает методы творческого применения ее в повседневной жизни. Всякая позиция требует своей реализации в деятельности, однако и осознается она тоже в деятельности, когда интенция оформляется в целевые ус-

тановки субъекта. При этом можно говорить об обретении педагогом профессиональной позиции в процессе разработки инновационных проектов, ведь «в деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается» (Рубинштейн, 1946).

В. А. Мосолов (2000, с. 31 – 32) в своем исследовании замечает, что в теоретико-педагогическом осмыслении парадигмы воспитывающего будущего на постсоветском этапе отечественной истории сосуществуют две противоречивые тенденции. С одной стороны, своеобразный бум проективной педагогики, исследований в области прогностики образования, а с другой — исчезновение присущего ранее теории и практике воспитания духа социального оптимизма, без которого в стратегии воспитания неизбежно ставится сильнейший акцент на идее о том, что будущее зависит от самого человека, что человек должен быть, прежде всего, хорошо научен «спасению себя».

Проявляя активность, человек добивается реализации сознательно поставленных им самим или принятых извне (от преподавателя) целей. Если объективная ситуация предшествует достижению этих целей, то субъект переструктурирует ее в мышлении и практическом действии, осуществляет интеллектуальную и практическую деятельность, т.е. преломляет внешнее через внутреннее. Благодаря тому, что в процессе самопроектирования педагогом осознаются смыслы его деятельности и оформляются в профессиональные ценности, его профессионально-педагогическая позиция оформляется, принимая конкретные очертания, становится все более концептуальной. Таким образом педагог приобретает субъектность, без которой немислима воспитательная позиция.

Если выполнение принципа рефлексивности обеспечивает *осмысление* педагогических ценностей и профессиональной деятельности, наделение их собственными смыслами, то проективный подход призван обеспечить обратный процесс — *осознание* смыслов. В этом отношении он стимулирует экзистенциальную сферу человека, сферу его профессионального самосознания, целеобразующую деятельность педагога-воспитателя, субъективацию социокультурных ценностей.

В процессе различных этапов и форм проективной деятельности за счет активизации профессионального самосознания педагога анализируются различные стороны Я педагога-воспитателя, его профессиональной деятельности, определяются границы и перспективы личностного смысла, внутренне мотивированного профессионального поведения. Таким образом, проективный подход обеспечивает профессионально-личностное самоопределение и самореализацию педагога. А необходимость грамотно сформулировать, презентовать и до-

казательно отстоять свою авторскую позицию закономерно приводит педагога-воспитателя к теоретическому обоснованию своих профессиональных отношений: к изучению теории и теоретическому осмыслению своего опыта. Иначе говоря, благодаря реализации проективного подхода педагог приходит к выводу о том, что воспитательная позиция — это позиция теоретическая.

Такой подход позволяет предотвратить негативную тенденцию снижения действенности знаний по мере включения студентов и педагогов в практическую деятельность, отмечаемую рядом исследователей (И. Ю. Алексашина, З. И. Васильева, И. А. Колесникова). Педагогические практики студентов в образовательных учреждениях становятся временем не только применения полученных знаний, но и обогащения теоретического запаса, приобретенного на лекционно-семинарских занятиях. Шестилетние наблюдения в качестве председателя ГЭК по педагогике и методике на естественно-географическом факультете ВГПУ позволяют утверждать, что реализация проективного подхода в экспериментальном преподавании существенно повышает авторитет теоретического знания у будущих педагогов и стремление применить его к анализу и обоснованию собственной позиции в воспитательной деятельности.

Если в массовой практике приобретаемые учителем знания, умения и навыки воспринимаются им лишь в качестве предмета учебной деятельности, то в проективном обучении знания, наоборот, становятся средством решения конкретных учебно-воспитательных задач. Если в массовой практике, как показывает проведенный И. А. Колесниковой (1991, с. 135) анализ, «метода воспитания как системного образования не существует, поскольку компоненты его структуры вводятся учителем неосознанно», то в нашей опытно-экспериментальной работе, в силу проектирования педагогом своей предстоящей деятельности и ее теоретического изучения, наблюдалось закономерное становление системы методов, т. е. технологизация педагогической деятельности.

Реализация проективного подхода в профессионально-педагогической подготовке с особой очевидностью обнаруживает продуктивность спиралеобразного характера преподавания, когда происходит неоднократное возвращение (на новом уровне) к ранее изученному материалу. При этом воспитатель, из-за неопределенности результатов педагогического воздействия или взаимодействия проектирует не столько ситуацию воспитания, сколько свою позицию в решении непредсказуемых ситуаций, а также изменения в своей профессиональной позиции, своей профессиональной культуре.

Итак, рефлексивность, интерактивность и проективность — принципы, которые, как показывает наше исследование, должны быть положены в основу подготовки педагога как воспитателя. Эта концепция реализуется в определен-



ной логике освоения содержания, применения методов и форм профессионально-педагогической подготовки.

### **1.6. Логика профессиональной подготовки педагога-воспитателя**

Педагогическая действительность, как замечает Е. В. Бондаревская (1995<sub>1</sub>), нередко дает такие примеры, когда учитель проявляет педагогический релятивизм и скептицизм, равнодушие и безответственность в отношении к детям, неумение отстоять их интересы, негативно относится к необходимости принимать какие-либо решения, ждет указаний сверху. В рамках нашего исследования можно констатировать, что эти педагоги имеют первый (вневоспитательный) или второй (нормативный) уровень сформированности профессионально-педагогической позиции. При этом, как показывает опыт, развитие позиции происходит у различных педагогов в разном темпе: можно сказать, что педагоги обладают разным потенциалом развития своей профессиональной позиции. Нашей задачей было обнаружить инвариантные условия, способствующие оптимальному развитию воспитательной позиции всех групп педагогов.

В своем исследовании мы придерживались положения о том, что важнейшей функцией профессионального образования учителя является формирование его направленности на непрерывное профессионально-педагогическое самосовершенствование, преобразование себя для решения задач усложняющейся креативной педагогической деятельности. Формирование такой направленности возможно, если педагог на всех этапах профессиональной социализации и последующей педагогической деятельности выступает как самоорганизующийся *субъект* профессионально-педагогической деятельности, учебной деятельности в профессиональном учебном заведении, поствузовской целенаправленной деятельности по совершенствованию своей профессиональной квалификации, повышению личностного профессионально-педагогического потенциала (Сергеев, 1998, с. 17)

Поскольку в качестве ведущих факторов становления позиции были выявлены профессиональная рефлексия, самооценка и профессиональное самосознание, стало очевидно, что в подготовке педагога к воспитательной деятельности вместо разыгрывания ролей и освоения ролевых позиций требуется соучастие в его работе над собственным внутренним миром. А поскольку спецификой воспитания признано эмоционально-смысловое взаимодействие, то ведущим методом в работе с педагогом на начальном этапе были выбраны переживание и сопереживание ситуаций его профессиональной деятельности, позволяющие в последующем выходить на феноменологические и герменевтические методы.

Нелинейность процесса становления профессиональной позиции педагога-воспитателя приводит к мысли о нелинейности процесса профессионально-педагогической подготовки: этапы этой подготовки определяются не столько календарными сроками и количественными накоплениями в соответствии с годами обучения, сколько их качественным своеобразием — каждый этап подготовки представляет собой целостную систему содержания, форм и методов работы с педагогом.

К выводу о необходимости выделения этапов в педагогической (образовательной) деятельности приходят многие исследователи. Так, Н. С. Пряжников (1995, с. 166) определяет этапы профконсультативного взаимодействия, И. А. Колесникова (1991, с. 217) разрабатывает модель поэтапного формирования концептуальности как интегральной характеристики учителя-воспитателя, Е. А. Кострикова (1999) выделяет этапы самоопределения, Н. Ю. Гузева (1998) обнаруживает три фазы ценностной ориентации студентов педагогического колледжа.

При этом основанием для выделения этапов или стадий в работе, как правило, являются решаемые педагогические задачи, а последовательность этапов диктуется логикой решаемых задач. Е. А. Кострикова (1999, с. 18) согласует выделяемые ею этапы самоопределения с этапами возрастной периодизации. В исследовании И. А. Колесниковой (1991) эта логика определяется созданием индивидуально-креативных форм реализации педагогических отношений и через их осознание переносом в деятельность, «в которой материализуются отношения и концептуальные замыслы воспитателя». Границы этапов установлены с учетом определенности во времени изучения конкретных педагогических дисциплин и являются отражением общей логики подготовки, хотя признается возможность значительных отклонений в индивидуальном темпе продвижения (Там же, с. 257).

В нашем исследовании выделились три этапа в логике работы с педагогом:

*1-й этап — рефлексивный* (осмысления). Переживание ситуаций педагогической деятельности, их обсуждение, герменевтическое постижение их смыслов и значений. Здесь целью является обращение к смыслам своей деятельности, понимание своей самости как целостной профессионально-педагогической культуры, достижение внутреннего согласия. При этом важен не только вопрос «против чего я?», но и «за что я?», «почему именно это меня привлекает?»

*2-й этап — ценностный* (осознания). Осмысление и осознание ситуаций позволяет оформить смыслы деятельности в личностные (индивидуальные) ценности. Выделение типичных алгоритмов и освоение техники педагогического взаимодействия, освоение методов исследования педагогической деятельности становятся основой для развития профессиональной самооценки. Этот этап ха-

рактикуется развитой познавательной активностью педагогов, и нашей целью становится обратить эту активность на понимание иной самости, другой культуры как условие саморазвития.

*3-й этап — проективный* (проектирования). Самопроектирование и реализация профессиональной позиции и деятельности. На этом этапе оформляются ценностные ориентиры педагога, осознаются принципы его деятельности, благодаря чему интенции его профессионального поведения переходят в воспитательные цели, т. е. деятельность становится концептуальной.

Системный анализ, моделирование и проектирование педагогической деятельности — вот содержание профессиональной подготовки на каждом этапе.

Очевидно, что при переходе от одного этапа к другому возрастает потребность в осознании собственной позиции, во все большем использовании теоретического материала для ее обоснования и продвижения к концептуальности.

Очевидно также, что на первом этапе в структуре принципов педагогической подготовки воспитателя на первое место выходит рефлексивность, на втором — интерактивность, на третьем — проективность.

Столь же очевидно, что на всех этапах 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 в виртуальной деятельности.

К вариантам организации такой практики на различных этапах непрерывного образования мы вернемся в четвертой главе, а пока остановимся на общих признаках каждого из трех этапов профессиональной подготовки педагога-воспитателя.

### *1.6.1. Этап осмысления*

В нашем исследовании полностью подтвердился вывод И. Г. Дубова (1989), который, опираясь на концепцию персонализации А. Г. Асмолова, утверждает, что стать образцом для подражания, способным влиять на своих учеников, может только тот педагог, который осуществляет собственное непрерывное развитие и самосовершенствование. Как уже было показано выше, между процессами саморазвития воспитателя и ребенка существует прямая и однозначная взаимосвязь.

Е. Л. Федотова (1998, с. 268) в своем исследовании утверждает также, что влияние педагогического взаимодействия на личностный рост учащихся не только зависит от реального уровня их собственного саморазвития, но и определяется степенью включенности субъектов в процесс сознательного самосовершенствования. Такую включенность, по нашему мнению, обеспечивает на

первом этапе профессиональной подготовки рефлексия опыта педагогической деятельности.

Логика освоения содержания профессионального образования в направлении от эмпирического опыта к формулировке понятий и далее к общим категориям достаточно традиционна. На стихийный опыт как отправную точку обучения указывают, в частности, Л. Я. Зорина, И. А. Колесникова, Ю. В. Сенько.

А. Г. Маслоу (1997, с. 181 – 182) утверждал, что если говорить об образовании в терминах «улучшения» человека, саморазвития и самовоплощения или в терминах «вочеловечивания» человека, то в этом случае нет более ценного, чем научение опытом, уроки которого он ценил больше всего. Соглашаясь с мнением знаменитого психолога, мы считаем, что на первом этапе профессионального образования необходимо помочь педагогу стать экспертом собственного опыта: находить в нем опору и определять перспективы самосовершенствования и саморазвития. Задачами этого этапа профессиональной подготовки педагога мы считаем:

- стимулирование самопознания педагога, определения м своих сильных сторон и перспектив самосовершенствования;
- включение его в разнообразные формы рефлексии педагогической деятельности;
- стимулирование интереса к приобретению необходимого минимума педагогической информации;
- овладение аналитическими умениями;
- акцентирование внимания педагога на выявлении закономерностей развития ребенка и прогностическом аспекте в педагогической деятельности.

Главное на этом этапе работы — чтобы педагог (или студент) ощутил себя не инструментом воплощения чьей-то начальственной воли, инструкций, предписаний или концепций, но творцом педагогических отношений и деятельности, построенной на объективных закономерностях.

Поэтому характерными для этого этапа методами является написание эссе, обмена опытом работы по принципу «педагогической копилки» (т. е. без обязательного концептуального обоснования предлагаемых находок), анализ педагогических ситуаций, который в нашей экспериментальной работе занимал особое место по ряду причин, на которых мы остановимся подробнее.

Первое, что переводит профессиональную подготовку из плоскости передачи-усвоения информации в плоскость осмысления деятельности — это отсутствие при анализе педагогических ситуаций и решении задач единственно верных решений. Анализ ситуации требует сформулировать и обосновать *свою точку зрения* на описываемые события и предложить *свой вариант решения* выделен-

ных противоречий, а подчас и *свое обоснование проблемы* (в одной и той же ситуации разные педагоги выделяют различные проблемы).

При этом необходимость сопоставлять свое видение ситуации с другими, отстаивать свой вариант решения проблемы позволяет предотвратить опасность «воинствующего эмпиризма». Потребность в теоретическом знании особенно проявляется при прогнозировании развития ситуации. Теория здесь воспринимается как достоверный и обобщенный опыт. Вместе с тем анализ ситуации приучает к поискам конкретного применения объективных закономерностей в реальной ситуации педагогической деятельности: общие положения не приводят к решению проблем.

Коллективный анализ ситуации приводит к восприятию другого студента, педагога, коллеги как носителя иных, отличных от собственного опыта и знания, позволяющих взглянуть на ситуацию с различных точек зрения, видеть ее «объемно», многоаспектно. При этом педагоги становятся более восприимчивы к другому мнению, иной самости — отличающееся мнение признается, как минимум, имеющим право на существование. Постепенно они приходят к пониманию того, что никто не имеет монополии на истину, на факты — каждый лишь имеет равное право на собственное мнение, на поиск и постижение истины.

Проводя в различных аудиториях коллективный анализ одной и той же ситуации, мы неоднократно убеждались в том, что она становится все интереснее и содержательнее — в каждой группе при анализе находятся какие-то дополнительные детали, подчас коренным образом изменяющие ее восприятие. Так, в ходе исследования обнаружилось еще одно свойство методики анализа ситуаций. Она позволяет преподавателю естественно перейти от роли лектора («пастыря»), несущего в мир единственно верную истину, к роли методиста («флейтиста», тренера), собравшего опыт предыдущего анализа (он как бы «раздвигает» стены аудитории, вводя в круг анализирующих тех, кто знакомился с ситуацией заранее). А от роли методиста уже совсем просто перейти к роли консультанта («пасечника», советника), который не предлагает никаких решений — он организует процесс обсуждения и поиска оптимального решения, поскольку владеет методом их организации.

При этом в различных аудиториях преподавателю приходится, в соответствии с принципом интерактивности, избирать различные стратегии взаимодействия с аудиторией: требование конкретных заключений и предложений, предложение абсурдных вариантов поведения, постановка «глупых» вопросов (казалось бы, «и так все понятно», но почему именно так?). Иногда лучшим вариантом поведения преподавателя оказывается откровенная язвительность, которая

задевает самолюбие и провоцирует на неординарные предложения со стороны обучающихся.

Очень важно при анализе педагогических ситуаций, чтобы обсуждение не превратилось в спор, «состязание в учености», диспут — здесь существен совместный поиск истины. В этом отношении иногда помогает форма ролевой игры («малый педсовет», «педагогический консилиум», «совещание при директоре», «консультация родителей» и т. д.) как форма коллективного анализа, предполагающая выступления и доказательства с позиций своей роли. Она раскрепощает участников обсуждения, помогает «обойти» имеющиеся межличностные противоречия. При этом организатору обсуждения необходимо отметить мнение каждого, найти в нем рациональное зерно, подчеркнуть вклад в общее решение проблемы.

После устных коллективных обсуждений следует перейти к письменному анализу (в курсовой подготовке — это контрольные работы, в обучении студентов — учебно-исследовательские). При анализе мы советуем отразить ситуацию исходя из восприятия своих коллег: что бы посоветовали? в чем бы с ними согласились? в чем поспорили? чем отличался бы собственный вариант решения проблемы?

Наконец, проводится индивидуальный («авторский») устный анализ, при котором важно обосновать логику выбранного поведения в ситуации и выделить «авторский стиль» в предлагаемом варианте педагогической деятельности.

Критериями оценки такого анализа будут конкретность суждений в контексте данной ситуации, максимальное использование текстовых данных, четкость и простоту изложения, обоснованность анализа, практический характер предлагаемого варианта решения проблемы.

Требование обоснованности высказываемых оценок и предлагаемых вариантов решения приводит к осознанию того, что в педагогической деятельности факт является «производным от теории», а фактическое знание в педагогике «имеет смысл лишь в связи с определенной теоретической концепцией, которая служит его обоснованием», один и тот же фактический материал имеет различное значение в зависимости от «ценностной позиции познающего субъекта» (Коршунов, Мантатов, 1988, с. 47), что создает предпосылки для перехода к следующему этапу работы — этапу системного моделирования профессиональной позиции и деятельности.

### ***1.6.2. Этап осознания***

Если на предыдущем этапе работы с педагогом главным было создание условий для его аналитической деятельности и рефлексии опыта, то на этапе осознания принципиально важным является обеспечение моделирования и на основе этих моделей переструктурирование опыта с целью повышения его тех-

нологичности. В этом отношении этап осознания, или системного моделирования, характеризуется повышением активности педагогов в поисках и освоении эффективных технологий работы с детьми. Одновременно происходит «свертывание», моделирование собственного профессионального поведения и деятельности, выделение его технологических характеристик.

И. А. Колесникова (1991, с. 185) считает, что «целесообразность воспитательной деятельности возможна при наличии целостного теоретического представления, прогнозирующего практическое воплощение субъектности. <...> Включение в структуру подготовки учителя углубленного знакомства со структурой различных педагогических объектов в соотнесении с категорией целесообразности значительно повышает его творческий потенциал».

Успешная работа на предыдущем этапе создает предпосылки для «активного взаимодействия с педагогическим знанием в контексте не учебной, но профессиональной деятельности» (И. А. Колесникова). Моделируя воспитательную работу, педагог применяет теорию уже не как инструмент анализа, а как «строительный материал» для разработки концепции профессиональной деятельности. В процессе такого самоосознания в профессионально-педагогической позиции педагога-воспитателя все меньше становится случайных элементов, выстраиваются причинно-следственные связи, структура позиции. Теоретическое осознание имеющегося опыта, соотнесение его с научными исследованиями способствует повышению степени его осознанности, концептуальности.

В построении активной профессиональной позиции теоретический материал используется педагогом уже не только для осмысления себя, своей деятельности, своего взаимодействия с педагогической наукой и педагогической реальностью, но и для формирования оценочных суждений, осознания системы профессионально-личностных ценностей. В результате формируется конструктивная реакция педагога на неудачи, стремление найти логичный и реально осуществимый выход из затруднительных положений (Гримак, 1989, с. 186). Так образуется база для самопроектирования профессионально-педагогической позиции и способов ее реализации в воспитательной деятельности.

На данном этапе происходит осознание смыслов профессионального бытия, поведения и деятельности, оформление смыслов в ценности. Так как сам педагог (а не только ребенок) закономерно оказывается в центре подготовки к воспитательной деятельности, на втором этапе работы он активно участвует в процессе модификации содержания своего образования: целесообразности, логики, способов его осуществления. Через это он проявляет свою субъектность, преобразует себя, свою профессионально-педагогическую позицию, становится

воспитателем, поскольку воспитательная деятельность может быть только субъектной.

### *1.6.3. Этап проектирования*

На данном этапе работы с педагогом закладывается основа для свободного, произвольного профессионального поведения, для поступка, т. е. для действия, входящего в противоречие с инстинктом самосохранения и потребностью в безопасности, когда «происходит превращение потребности в уважении и самоуважении в достоинство как ценность» (В. В. Кузнецов).

В современном образовательном учреждении воспитание уже не может рассматриваться как набор определенных мероприятий, добавочных по отношению к урочной деятельности либо вообще вынесенных за «скобки» преподавательской деятельности учителя. Бытийственный подход к воспитанию предполагает воспитывающий характер всей школьной жизни, когда воспитание является неотъемлемой частью целостного образовательного процесса.

В этом отношении мы солидарны с теми исследователями, которые определяют воспитательную деятельность как поиск педагогом «технологии реализации своей исходной позиции в педагогическом процессе» (Ш. А. Амонашвили), как «индивидуальный способ реализации субъектом профессиональной деятельности своей педагогической концепции в конкретной социокультурной ситуации воспитания» (И. А. Колесникова).

Для обеспечения разработки педагогами проектов своей деятельности мы, основываясь на выводах И. А. Колесниковой (1991, с. 292 – 293), сформулировали требования:

- деятельность, в которую включается обучающийся в процессе профессионально-педагогической подготовки, должна быть органически связана как с потребностями практики воспитания и конкретного образовательного учреждения, так и с его собственными потребностями и интересами;
- осваивая любой вид деятельности в реальной или имитационной ситуации, педагог в позиции воспитателя должен иметь возможность осуществить собственный выбор в реализации своих концептуальных замыслов;
- выполнение любого практического задания должно быть связано с получением конкретного, значимого для педагога и его воспитанников результата, т. е. иметь личностный смысл, превращающий учебную работу в профессиональную;
- деятельность должна протекать в условиях, предполагающих ее целостность и осознанность, т. е. выполняться не стихийно, а на теоретической основе, связанной с рефлексией;



- уровень выполнения деятельности, заданной ситуацией, на каждом этапе подготовки должен выводить педагога на осознание моделей, алгоритмов, технологических принципов воспитания;
- деятельность должна носить гуманистический характер и быть наполнена гуманитарным содержанием.

В максимальной мере эти требования реализуются в проективной деятельности педагога, для организации которой за основу взята логика, предложенная Е. С. Заир-Бек (1995<sub>1</sub>): определение замысла; эскиз проекта; разработка моделей действий (стратегия); планирование реальных стратегий на уровне задач и условий их реализации; организация обратной связи, оценка процесса; оценка и анализ результатов; оформление документации: защита, доклад, сообщение, публикация.

Предлагаемые нами подходы согласуются с мировой практикой профессионального педагогического образования. Так, С. А. Андрейкова (1998) в своем исследовании показывает, что при подготовке будущих педагогов в университетах США в русле гуманизации и демократизации образования особое внимание уделяется методам, основанным на личном эмоциональном восприятии студентов: проблемным дискуссиям, анализу конкретных случаев, ролевой игре, моделированию, различным формам микропреподавания. При этом прослеживается стремление выделить необходимые этапы программ для формирования гуманистических взглядов и ценностей студентов в течение всего курса обучения в вузе. Особое место отводится практике как возможности для студентов реализовать свои взгляды и ценности. В нашем исследовании в качестве практики рассматривается и процесс самостановления педагога, осмысления двустороннего характера воспитательной деятельности (например, в ходе организационно-деятельностного проектного семинара).

#### ***1.6.4. Педагогические условия технологизации процесса профессиональной подготовки педагога***

К признакам педагогической технологии мы вслед за О. С. Гребенюком (1996) относим 1) наличие конкретной и узкой цели деятельности; 2) средств диагностики не только результатов, но и самого хода педагогического процесса; 3) определенность структуры применяемых средств; 4) выделение не только средств, но и условий, при соблюдении которых технология обещает быть эффективной.

Что касается цели (профессиональная позиция педагога-воспитателя), то ее обоснованию отведены пп. 1.1 – 1.3 настоящего исследования. Выше описаны также основные этапы процесса профессиональной подготовки, что подробнее будет изложено в части 2. В качестве интегративных диагностических показателей нами были выделялись свобода и достоинство педагога, в которых в наи-

большей мере проявляется его субъектность. Эти показатели позволяют не только обеспечить мониторинг процесса становления воспитательной позиции, но и отобрать дидактические условия, в которых этот процесс становится технологичным.

Как известно, внешняя свобода дается человеку для его внутреннего самоосвобождения. Собственно «внутренняя свобода», включающая в себя способность человека отстоять ее, и есть человеческое достоинство (Кузнецов, 1998). Если внешняя свобода устраняет насильственное вмешательство других в духовную жизнь человека, то внутренняя свобода предъявляет свои требования не к другим людям, а к самому, внешне нестесненному человеку. По И. А. Ильину, освободить себя означает, прежде всего, обратить свою силу, чтобы быть сильнее своего влечения, любой прихоти, личного желания, соблазна и греха. Внутренняя свобода есть «самостояние человека», его духовное самоопределение. Думается, что высказанные положения в полной мере можно отнести к сфере профессионально-педагогического образования, рассматриваемого в контексте становления воспитательной позиции педагога. Таким образом, именно достоинство педагога становится диагностическим признаком технологизации его профессиональной подготовки, критерием отбора дидактических условий становления воспитательной позиции.

*Первым* таким условием мы полагаем усвоение педагогом выделенных Н. К. Сергеевым (1998, с. 18) элементов содержания педагогического образования: опыта профессиональной социализации; рефлексии генезиса своих педагогических функций; самоуправления профессиональным развитием; готовности реализовывать принцип непрерывности профессионального самосовершенствования во всех последующих фазах своего профессионального роста. Общий признак выделенных элементов — их потенциал в укреплении субъектности педагога-воспитателя.

*Вторым* условием, как показывают наши исследования, является системность, основанная на соблюдении единых принципов профессионально-педагогической подготовки на всех ступенях непрерывного образования. Соблюдение единых принципов подготовки задает логические связи внутри учебных курсов, педагогических дисциплин, межпредметные связи, обеспечивающие целостность формирования профессиональной позиции педагога-воспитателя. При этом если подчас выдержать логику в подборе содержания образования трудно, то преемственность в методах обучения гораздо проще.

*Третьим* условием мы выделяем нацеленность непрерывного педагогического образования на профессионально-личностное саморазвитие педагога, включающее самообразование, самоопределение, самореализацию и самоутверждение. Известно, что знания, получаемые в образовательных учреждениях,

нередко успевают устареть еще до выпуска обучающихся. Однако большей частью это не относится к наукам о человеке, несмотря на то, что они развиваются в настоящее время поистине стремительно.

*Четвертым* условием технологизации профподготовки педагога и становления у него в процессе обучения воспитательной позиции мы выделяем технологическую разработанность программ подготовки. Дело в том, что в большинстве случаев учебные программы определяют лишь «чему учить», умалчивая о том, «как учить». При этом, конечно же, говорится о творческой свободе преподавателя в выборе методов, приемов и форм обучения, хотя известно, что свобода эта практически повсеместно выливается в «начиточную» форму обучения, в назидательность и авторитаризм, т. е. в произвол, разрушающий субъектность педагога и, следовательно, его профессиональную позицию как воспитателя. Полезным является включение в программу требований к преподавателю, ее реализующему<sup>13</sup>.

*Пятое* условие — стадийность в профессионально-педагогической подготовке, что означает учет специфики реализации единых принципов подготовки на различных ступенях и уровнях непрерывного образования педагога. Как уже было показано, к очевидным различиям в работе на стадии допрофессионального, начального профессионального и следующих ступенях непрерывного образования добавляются различия в содержании, методах и организационных формах обучения, обусловленные требованиями разных этапов работы и уровней сформированности позиции педагога.

Наконец, *шестое* условие — «запрет на популизм», во многом согласующийся с «нежелательными стратегиями профконсультанта», выделенными в исследовании Н. С. Пряжникова (1995). Мы, в свою очередь, выделяем стратегии «обмана» (работа, противоречащая нравственным установкам самого преподавателя), различные виды самообмана (когда для успокоения совести преподаватель убеждает себя, что он поступает правильно), «клоунады» («очаровывание» и «удовлетворение» обучающихся с помощью привлекательных упражнений на общение, саморегуляцию и проч.), самоутверждения преподавателя, манипулирования (когда с помощью выстроенных аргументов и упражнений преподаватель приводит обучающихся к заранее подготовленным выводам, вместо оказания им помощи в выстраивании собственной позиции).

---

<sup>13</sup> Подробнее об этом см.: *Борытко Н. М., Кузибецкий А. Н.* Разработка и экспертиза авторских учебных программ: Учеб.-метод. пособие / Под. ред. В. В. Серикова. Волгоград: Перемена, 1996. 96 с.

Подводя итоги первой части, следует отметить, что не только ребенок, но и взрослый в их воспитательном взаимодействии не могут рассматриваться как объект программирования со стороны общества. За каждым остается возможность свободного самоопределения, право на выбор себя. Гуманистическая ориентация образования подразумевает у воспитанника и педагога наличие субъектно-авторской, деятельностно-утверждающей позиции, становление которой в профессиональной подготовке педагога должно являться целью подготовки педагога-воспитателя. Система смыслов представляет собой основание позиции как инварианта деятельности.

При этом, очевидно, смысл вносится в структуру деятельности через структуру позиции педагога как воспитателя. В зависимости от вида опыта (когнитивный, деятельности или эмоционально-ценностных отношений), который мыслится педагогом в качестве ведущих ценностных ориентаций, определяются три типа позиции (когнитивистский, бихевиористский или экзистенциалистский), а в зависимости от уровня системности предполагаемых в воспитательном взаимодействии изменений выделяются четыре уровня. Таким образом мы обнаруживаем двенадцать видов позиций педагога-воспитателя.

Каждая 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. Способностью выбрать эффективные в конкретной ситуации ориентиры и определяется уровень сформированности профессионально-педагогической позиции: от невоспитательного до концептуального.

Ведущими факторами становления позиции педагога как воспитателя являются профессиональные рефлексия, самооценка и самосознание. Развитие профессиональной позиции от невоспитательной до концептуальной обеспечивается при соблюдении трех принципов профессионально-педагогической подготовки:

- *Принцип рефлексивности*, предполагающий осмысление собственного опыта педагога, формирование профессионально-личностных смыслов (осмысление) воспитательной деятельности. Этот принцип отражает рефлексивный уровень понимания педагогом себя в профессиональном бытии, деятельностный аспект становления профессиональной позиции педагога-воспитателя (акцент при этом делается на рефлексии педагогического опыта).
- *Принцип интерактивности*, соотнесение собственных смыслов, осознание (формирование ценностных ориентиров) профессионально-педагогической деятельности воспитателя. Этот принцип отражает семантический уровень про-

фессионального самопонимания педагога, когнитивный аспект формирования его профессиональной позиции (акцентирующий внимание преподавателя на становлении профессиональной самооценки педагога).

▪ *Проективный подход*, предполагающий формирование профессионального самосознания, утверждение своей профессиональной позиции в деятельности. Этот принцип отражает экзистенциальный уровень самопонимания, ценностный аспект формирования воспитательной позиции (с акцентом на самоосознание и утверждение профессионально-личностных ценностей).

Все три принципа должны выполняться одновременно, однако на каждом из выделенных трех этапов работы с педагогом ведущим поочередно становится один из них: на первом этапе (рефлексивном, или системного анализа педагогического опыта) в структуре принципов педагогической подготовки воспитателя на первое место выходит рефлексивность; на втором (ценностном, или системного моделирования) — интерактивность, на третьем (этапе системного проектирования) — проективность. Сочетание теоретического обучения с непрерывной педагогической практикой повышает действенность формирования профессиональной позиции педагога-воспитателя.

К дидактическим условиям технологизации процесса профессиональной подготовки педагога в контексте становления у него воспитательной позиции мы относим отбор содержания образования, способствующего становлению субъектности педагога; единство принципов профессиональной подготовки на всех ступенях непрерывного образования педагога; нацеленность профессионального образования на саморазвитие педагога; технологическую обеспеченность программ профессиональной подготовки; стадийность и соответствующую этим стадиям дифференциацию содержания, форм, методов обучения; запрет на популизм в профессионально-педагогической подготовке.

## Часть 2

# ПРЕОДОЛЕНИЕ СЕБЯ: НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА И УТВЕРЖДЕНИЕ ИМ СОБСТВЕННОГО ДОСТОИНСТВА

*Жить — значит непрестанно  
рождаться.*

М. Жуандо

Анализ сложившегося содержания педагогической подготовки учителя в системе непрерывного образования показывает, что она, во-первых, имеет ярко выраженный «знаниевоцентристский» характер и практически не учитывает фактора индивидуальности воспитанников и самих педагогов; во-вторых, в программах не отражена идея непрерывности и преемственности педагогической подготовки учителя; в-третьих, содержание формируется стихийно, в зависимости от пристрастий разработчиков программ и без должного теоретического обоснования.

В традиционном профессиональном образовании преобладают методы, основанные на трансляции культуры (говорении текстов) или демонстрации образцов действий в определенных условиях и обстоятельствах. При этом профессионально-педагогическая культура понимается как статическое и оформленное содержание, которое не может измениться и отношении которого возможно лишь совершенствование способов объяснения и демонстрации. Следствием этого, как доказано в многочисленных исследованиях, становятся *механистические модели профессиональной подготовки*. Основная их особенность в том, что транслируемое в них содержание представляется как набор произвольно подобранных фактов, относительно которых должны быть выстроены предметные действия, а не как содержание, формирующееся в самом процессе профессиональной подготовки.

Высказанные соображения объясняют наше обращение к особенностям педагогической деятельности. Согласно исследованиям Н. К. Сергеева (1997, с. 76 – 79), к ним относятся:

- ситуация перманентной неопределенности, неоднозначности, неалгоритмизируемости и связанная с этим импровизация;

- огромная роль чувственно-эмоциональной сферы всех участников педагогического взаимодействия (педагога и воспитуемых);
- целостный характер педагогической деятельности, неделимость, невозможность «частичного усвоения»;
- единство профессионального и личностного начала, в силу чего смысл собственно профессиональной деятельности в максимальной степени совпадает с реализацией главной потребности человека — самоосуществления, самореализации;
- большие и естественно реализующиеся компенсаторные возможности качеств и компонентов личности, когда отсутствие или недостаточная развитость одних свойств и возможностей «перекрываются» высокой развитостью других, что дает возможность получить не менее, а (часто) более значимые результаты педагогической деятельности.

Этот список можно дополнить выводом И. А. Колесниковой (1991, с. 70) о том, что стаж профессиональной работы не играет определяющей роли в формировании стиля деятельности. Приоритет принадлежит образу жизни педагога, его ценностным ориентациям, определяющим интенсивность, содержание и направленность творческой активности. Таким образом, нам представляется более плодотворным проектировать профессиональное образование педагога как осознание себя, своих сильных и слабых сторон, перспектив саморазвития, своей профессиональной позиции.

Профессиональная квалификация педагога проявляется при изучении его педагогической позиции, раскрывается в профессиональных и жизненных целях и стоящих за ними мотивах, в способах профессионального поведения и средствах действия применительно к своим общим целям и задачам.

Понимание позиции в науке соотносится с категориями роли и статуса. По широко распространенному в психологии определению, *роль — это программа, которая отвечает ожидаемому поведению человека в структуре той или иной социальной или профессиональной группы, это заданный, несвободный способ его участия в жизни общества. Статус* описывает поведение человека, включенного в систему сложившихся социальных или профессиональных отношений, где для него заданы место и способ действия, тип нормативного поведения. В статусной системе всегда есть нормы, которые регулируют отношения и действия. В традиционной системе профессионального образования именно освоение ролевого поведения, соответствующего статусу педагога, является, в лучшем случае, главной целью подготовки.

Место человека в социальной жизни может быть задано, предписано ему волей случая, рождения, обстоятельств. Оно может быть выбрано, найдено, завоевано им самим по собственной воле и свободному, осознанному выбору. В

этом случае говорят о выборе субъектом *позиции в жизни*, о его личностном самоопределении. *Позиция* — это наиболее целостная характеристика человека как личности. *Личность* — это человек, свободно, самостоятельно и ответственно определяющий свое место в жизни, в обществе, в культуре. *Личность* — это субъект, свободно определившийся, выработавший свою позицию в пространстве культуры и времени истории.

В отношении профессионально-педагогического образования, как свидетельствует исследование Н. К. Сергеева (2000, с. 40), необходимо, чтобы педагог на всех этапах профессионального становления и педагогической деятельности выступал как *субъект*:

- свободного сознательного выбора педагогической профессии и наиболее «подходящих» путей овладения ею;
- учебной деятельности в профессиональном учебном заведении, которая организуется как: а) деятельность, предоставляющая свободу выбора методов решения учебно-познавательных задач на различных уровнях творческой активности; б) совместная продуктивная деятельность преподавателя и будущего педагога, взаимообогащающая их; в) деятельность, в которой формируется рефлексия, стимулируются осознание и выработка ее целей, смыслов; г) становление индивидуального стиля деятельности, основанного на осознании своей уникальности, самооценности и установке на само изменение, саморазвитие; д) творческая деятельность, ориентированная на выработку каждым студентом осознанных планов, прогнозов и сценариев своей профессиональной жизнедеятельности в будущем;
- целенаправленной деятельности по совершенствованию своей профессиональной квалификации, повышению личностного профессионально-педагогического потенциала, необходимого для сознательного целеустремленного педагогического творчества, включая его высший уровень — разработку и создание авторских педагогических систем.

Такое понимание профессионально-педагогической подготовки, когда традиционные подходы, направленные на усвоение определенной суммы знаний и умений для будущей профессиональной деятельности, теряют свое значение, приводит к необходимости непрерывного профессионально-педагогического образования.

В этом плане перспективным представляется диалектическое понимание *непрерывности* как *целостности* системы, состоящей из отдельных дискретных элементов. В такой трактовке непрерывность противопоставляется не столько конечности, завершенности образовательного процесса, сколько его расчлененности на несвязные элементы, «разорванности», отсутствию единства между отдельными этапами и направлениями процесса (Н. К. Сергеев). В качестве та-



ких «дискретных элементов» системы педагогического образования выступают: отдельные ступени восхождения к высотам профессии («вертикальный срез» системы); реализующие их различные учреждения, решающие соответствующие задачи по ориентации на педагогическую профессию, профессиональной подготовке и профессиональному совершенствованию.

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.). В. С. Ильин (1984, с. 122) выделил три этапа подготовки, в течение которых педагог проходит путь от овладения отдельными элементами педагогической деятельности через выстраивание несложных педагогических систем к целостной педагогической деятельности.

Согласно результатам исследования Н. К. Сергеева (1998, с. 60), ступенчатость педагогического образования обуславливается его относительно дискретными этапами, их оптимальной последовательностью, дающей целостную, адекватную социальному запросу профессиональную педагога применительно к гуманистически ориентированным образовательным системам. При этом ступени педагогического образования представляют собой последовательность качественных перестроек в профессиональном сознании и деятельности, в образе профессионального Я, в рефлексии, функциях и технологиях их использования. Они могут характеризоваться различными временными и содержательными рамками (продолжительность подготовки, учебный план и т. д.), однако принципиально важно обеспечить их сущностные инвариантные параметры. Проектируя 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.* Происходит ориентация человека в мире профессий, выбор педагогической деятельности в качестве профессионального труда (на этапе *допрофессионального образования*), усвоение мотивационно-психологических и процессуальных компонентов педагогической деятельности, идентификация социальной роли учителя с определенной предметной областью науки, культуры (этап *начальной профессиональной подготовки*). Итогом, по нашему мнению, будет осмысление педагогической деятельности как воспитательной, т. е. направленной на качественное преобразование ребенка, на «становление человеческого в человеке».

*Вторая ступень — самоопределение в профессии.* Идет овладение сущностными механизмами педагогической деятельности, готовностью к трансформации социокультурного опыта, поиск (в процессе *студенческого исследования*) и утверждение (в *послевузовском образовании*) педагогического стиля, осознание

воспитания как преобразующего взаимодействия. Итогом представляется концептуальная позиция педагога-воспитателя, определение системы принципов профессионально-педагогической деятельности.

*Третья ступень — профессиональное саморазвитие.* Авторская концепция педагога реализуется в системе педагогической деятельности (авторском опыте, образовательных программах, проектах, координирующих систему педагогических факторов). Здесь 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.

В связи с этими представлениями содержание профессионально-педагогического образования может быть представлено как «деятельностное содержание, возникающее в рефлексии над содержанием определенной (предметной, социальной) деятельности» (Ермаков, 1997, с. 51) и включает в себя формы разворачивания педагогического мышления, превращения в формы действий, которыми должен овладеть педагог-воспитатель.

Три ступени профессиональной подготовки педагога-воспитателя — это три «переломных» момента в жизни каждого педагога, три его «переходных возраста». Первый — переход от выбора профессии и романтических мечтаний о ней к профессиональной подготовке; второй — переход от искусственно-имитационных условий деятельности в вузе в сложную педагогическую реальность; третий — переход от реактивной педагогической деятельности, от самоутверждения себя в профессии к профессионально-педагогическому творчеству.

Каждый из этих кризисных моментов интенционально обращает педагога к профессиональной 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.

Нам неоднократно приходилось с горечью наблюдать, как отчислялся с первого-второго курса студент, с детства мечтавший о профессии педагога: его «потухший» взгляд говорил о полном крахе надежд «сеять разумное, доброе, вечное». Мы не раз встречались с молодыми учителями-неудачниками, которые «блистали» до этого в студенческих аудиториях и на педагогических практиках, даже заканчивали педвуз с отличием. Но, может быть, самое страшное — видеть сломленного жизнью педагога, проработавшего много лет: ему уже некуда

уйти, и в то же время, он не в состоянии выносить реалии профессионального бытия в школе.

Система непрерывного педагогического образования, в нашем представлении, должна стать системой непрерывного саморазвития педагога, утверждения им профессиональной свободы и достоинства. Только в этом случае, в соответствии с сущностными характеристиками воспитания, педагог может быть воспитателем, а также:

- стать участником преобразующего взаимодействия;
- формировать самоутверждающуюся субъектность;
- его профессионально-педагогическая позиция станет позицией исследователя, инновационной позицией;
- наблюдать оформление и развитие его ценностных ориентиров;
- утверждать свое профессиональное и человеческое достоинство.

Определив ступени непрерывного профессионального образования педагога, в соответствии с кризисами в процессе становления его позиции педагога-воспитателя, мы попытались рассмотреть особенности содержания, методов и организационных форм профессиональной подготовки педагога, чему отведена вторая часть монографии.

## **2.1. Выбор профессии**

В настоящее время ряд авторов считают способность к выбору профессии динамической характеристикой профессионального самоопределения (Концепция системы профессиональной ориентации..., 1993, с. 18 – 20). Формирование такой способности обеспечивается развитием умений и навыков самоанализа; овладением способами анализа профессий; познанием своих возможностей через профессиональные пробы (Комплексная методика изучения личности..., 1993, с. 3 – 5).

Содержание показателей способности к выбору профессии определяется основными составляющими образа Я в профессии: когнитивной (сумма знаний о себе и профессии); эмоционально-оценочной (самооценка своих возможностей выполнять тот или иной вид профессиональной деятельности, отношение к различным видам труда); регуляторной (самовоспитание или тренировка отдельных профессионально важных качеств, выбор конкретных путей получения профессии и т. д.), что в основном согласуется с нашими представлениями о ведущих факторах становления профессионально-педагогической позиции.

К интегральным показателям способности человека к выбору профессии различные исследователи относят:

- способность к соотношению (нахождению образа Я в образе профессионального мира);

- особенности волевой организации (особенности подходов к принятию решения о выборе профессии);
- тип личностного и профессионального самоопределения;
- наличие и обоснованность личного и профессионального плана;
- программу самовоспитания и саморазвития в целях подготовки к будущей профессиональной деятельности.

К.А. Абульханова-Славская (1991) отмечает, что человек не может «просто жить» и выполнять свою работу, он должен приобрести цель, соотносясь с которой работа и профессия, а главное он и его действия в профессии, займут место в системе жизненных смыслов. Следовательно, проблема выбора профессии и овладения деятельностью является частью экзистенциальной проблемы, или проблемы смысла жизни. Если при выборе профессии смысл замещается значением, то человек ведет себя в соответствии с групповыми ожиданиями, существующими предписаниями, профессиональная деятельность отчуждается, развивается человек-функционал, а не субъект жизнедеятельности. К. А. Абульханова-Славская отмечает, что изменение человека, его личности не всегда происходит как развитие, часто изменение человека это своеобразная уступка обстоятельствам.

Основной целью идеального колледжа, считал А. Маслоу (1997, с. 195 – 197), будет *познание собственной идентичности* и неотрывное от него *познание своего предназначения*. Поиск идентичности обозначает почти то же самое, что и поиск предназначения, в любом случае это поиск того алтаря, перед которым человек положит свою жизнь. Выбрать дело всей своей жизни не менее важно, чем выбрать спутника жизни. <...> Можно сказать, что школа должна помочь ребенку заглянуть в себя и определить набор ценностей, согласующийся с его неповторимой человеческой сущностью.

«Психологическое содержание процесса профессионального самоопределения состоит не только в направленности на выбор конкретной профессии, но и в нахождении внутренних, психологических оснований такого выбора», — пишет П. А. Шавир (1981, с. 17). Как установлено в исследовании Е. В. Маликиной (1995, с. 47), выбор профессиональной позиции основывается, главным образом, на предметном интересе, т. е. интересе к определенной отрасли знания. Однако осознанный профессиональный выбор должен обязательно основываться на знании своих способностей и возможностей: интеллектуальных, операциональных, коммуникативных и др. (Е. А. Климов). Таким образом, для осознанного выбора профессии требуется соблюдение, по крайней мере, трех условий: 1) соответствие данного выбора предметным интересам школьника; 2) представление о своих способностях и возможностях; 3) адекватная оценка своих способностей и возможностей.

Возвращаясь к профессиональным пробам, о которых мы упоминали, отметим интересное наблюдение, сделанное группой отечественных и американских психологов, работающих в области когнитивной психологии: при экспериментальном обучении в определенных условиях дети способны на высоком уровне выполнять деятельность, которой еще не овладели, к освоению структуры которой они только приступают (Познание и общение, 1988).

На основании этих данных И. А. Колесникова (1991) высказала предположение о возможности на начальных стадиях профессиональной подготовки дидактически аранжированного включения обучающихся в деятельность, которую принято связывать лишь с высоким уровнем педагогического мастерства. Основой реализации деятельности является формирующаяся позиция педагога-воспитателя, о чем свидетельствуют данные нашей экспериментальной работы со старшеклассниками и студентами первых — вторых курсов педагогического университета.

### ***2.1.1. Допрофессиональная подготовка***

Основная задача допрофессионального образования нам видится не в привлечении к какой-либо конкретной профессии, а в подготовке учащихся школы к профессионально-личностному самоопределению как процессу постоянного выбора профессии в соотнесении своих возможностей и желаний с потребностями социокультурного окружения. В результате формируется социально активная личность, сочетающая в себе гражданственность, высокие нравственные качества и готовность в конструктивной, общественно полезной деятельности реализовать свою индивидуальность.

В плане решения этой задачи мы проводили экспериментальную работу со школьниками на этапе допрофессионального образования. Основной экспериментальной базой стали педагогические группы Волгоградской городской гимназии<sup>14</sup> (теперь гимназии № 1 г. Волгограда).

В последние годы педагогическая подготовка на этапе допрофессионального образования стала предметом активного внимания исследователей (Е. И. Антипова, С. С. Ануфрик, В. Н. Великий, Ю. Н. Вьюнкова, Т. М. Голубцова, О. Е. Еремкина, П. А. Жильцов, Е. М. Ибрагимова, А. Л. Михащенко, В. П. Тарантай, С. В. Христофоров, Е. П. Шабалина и др.). Часть этих работ посвящена допрофессиональной подготовке будущего учителя в педагогических классах (С. А. Воронина, Т. А. Горлова, М. Г. Харитоновна, Е. М. Рендакова).

---

<sup>14</sup> См.: *Борытко Н. М.* Допрофессиональное педагогическое образование старшеклассников в гимназии // Непрерывное образование. Вып.3 / РГПУ; УМО ОППО; ВГПУ. Волгоград, 1994. С.17 – 27

Особенность нашего исследования состояла, во-первых, в том, что допрофессиональную педагогическую подготовку мы рассматривали в контексте профессионально-личностного самоопределения; во-вторых, организационной формой этой работы стали не отдельные педагогические классы, а педагогические группы, укомплектованные из трех параллельных классов различных профилей обучения; и, наконец, эксперимент проводился в гимназии, входившей в структуру учебно-научно-педагогического комплекса Волгоградского государственного педагогического университета<sup>15</sup>.

Важно отметить, что даже при подготовке к профессии мы считаем гимназию лишь общеобразовательным учреждением, дающим высший уровень *общего* образования и допрофессиональную подготовку без присвоения какой-либо квалификации. Курс «Основы педагогики<sup>16</sup>» относился к блоку предметов социальной ориентации, где мы не стремились дать профессиональную подготовку или даже «сориентировать на педагогическую профессию».

Нашей целью было подготовить выпускников к ориентации в мире профессий (в т. ч. на примере педагогической профессии). Мотивационный характер этой работы, скорее, состоял в осмыслении школьниками профессиональной деятельности как социальной сферы самореализации, самоутверждения и саморазвития. Основным результатом подготовки по данной программе предполагалось осознание выпускником профессионально-педагогической деятельности и своего места в ней, формирование чувства психологической защищенности и активного отношения к преподаваемому и наблюдаемому в процессе дальнейшей профессиональной подготовки, т.е. устойчивое и динамичное профессионально-личностное саморазвитие будущего педагога.

Зачисление в группу производилось по письменному заявлению учащегося с согласием одного из его родителей или лиц, их заменяющих, приказом директора гимназии. При необходимости проводилось отборочное собеседование и тестирование для выявления степени осознанности выбора учащимся педагогической профессии.

Общеобразовательная подготовка учащихся осуществлялась в одном из профильных классов, где углубленно изучается определенный цикл предметов. Сочетание с курсом «Основы педагогики» должно было помочь осознанному выбору одной из педагогических профессий.

---

<sup>15</sup> См.: Н. К. Сергеев, 1997. С. 136 – 137.

<sup>16</sup> См.: *Основы педагогики: Программа и методические рекомендации по допрофессиональному образованию в 8 – 11-х классах* / Н. М. Борытко, Н. М. Слесаренко, Н. Б. Никифорова, З. С. Силкина; Отв. ред. Н. М. Борытко; Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 1994. 78 с.

Поскольку пройти курс «Основы педагогики» собирались учащиеся из трех параллельных классов, а сам курс имел более ориентирующий характер, для руководства этой сборной группой приказом директора назначался куратор, перед которым ставились задачи:

- участвовать в комплектовании группы, изучать и составлять характеристику группы и каждого учащегося;
- организовать теоретические и практические занятия по курсу основ педагогики, составлять расписание специальных занятий;
- организовать непрерывную педагогическую практику учащихся группы на базе гимназии и других воспитательных учреждений;
- проводить индивидуальную работу с учащимися, осуществлять контроль за их успеваемостью;
- взаимодействовать с классными руководителями;
- организовать и провести культурно-просветительную работу с учащимися;
- вести необходимую документацию по группе.

Следует отметить, что преподаванию курса основ педагогики, как профильному обучению, начиная с восьмого класса, в седьмом классе предшествовал разработанный нами курс «Профессиональное самоопределение<sup>17</sup>», где учащиеся получали основы умений для изучения требований профессии к человеку, условий труда, собственных интересов, склонностей и способностей, участвовали в профориентационных ролевых играх. В конце седьмого класса для учащегося и его родителей проводилась подробнейшая профориентационная консультация, в которой были задействованы преподаватель курса, психологи, врач и воспитатель класса, с целью помочь подростку и его родителям в выборе дальнейшего профиля обучения. При этом профиль обучения определялся перспективами профессионального самоопределения, но складывается, в основном, из общеобразовательных предметов. Поэтому они дополнялись факультативами и предметами по выбору, имеющими сугубо профессиональную направленность. К числу предметов по выбору относился и курс «Основы педагогики».

В 8 – 9-х классах обучение проводилось факультативно и строилось фрагментарно с применением отдельных воспитательных приемов, методов с тем, чтобы ребята могли попробовать себя в простейшей педагогической деятельности: организации игр, отдельных коллективных творческих дел с дошкольниками, младшими школьниками и своими сверстниками.

---

<sup>17</sup> См.: *Борытко Н. М.* Учебный курс «Выбор профессии» в системе школьной профориентации // Инициатива: Обществ.-пед. сб. Вып. 2 / Под ред. Н. М. Борытко. Волгоград, 1995. С. 34 – 39.

Это позволяло им непосредственно в педагогической деятельности проверить устойчивость своих интересов, склонности и способности к воспитательной работе. Мы не стремились устроить для них непосильные испытания, чтобы доказать трудность педагогической профессии, а напротив, старались обеспечить успешную педагогическую деятельность учащихся, проводя одновременно ее анализ и организуя самоанализ успехов и неудач.

В 10 – 11-х классах курс «Основы педагогики» давался в числе предметов по выбору учащегося. В результате его изучения выпускники должны были получить представление о педагогике как целостном процессе человеческой деятельности и как о науке об этой деятельности. При этом свои умения они должны были формировать как на занятиях, так и в процессе непрерывной педагогической практики в детских коллективах, при проведении фрагментов уроков под руководством учителя-наставника. Обучение в 10-м классе заканчивалось дифференцированным зачетом, в 11-м — экзаменом.

Основной курс начальной педагогической подготовки состоял из восьми разделов.

*I. Тренинг межличностного общения* направлен на более тесное знакомство группы. Человек чувствует себя принятым и активно принимает других. Групповые занятия облегчают самоанализ и самораскрытие каждого ученика. Тренинг — это интенсивная подготовка к активной и полноценной работе в течение года. Здесь создается обстановка доверительности и взаимоподдержки, участники настраиваются на коллективную работу для сохранения и развития своей индивидуальности.

Во время занятий на тренинге выявляются, формируются и закрепляются такие профессионально значимые способности, как открытость, доверительность, сопереживание, взаимоподдержка.

Некоторые из тем тренинга имеют свое продолжение в разделе «Педагогическая техника». В комплексе с результатами психодиагностики тренинг служит дополнительным средством для уточнения учащимися своего выбора перед окончательным зачислением в педгруппу. Обучение состоит из упражнений, оформленных в специально разработанные занятия. Участие в тренинге не оценивается. Занятия проводятся по 3 часа в группе от 7 до 14 человек.

Фактически этот раздел посвящен рефлексивно-аналитическому этапу работы со школьником, этапу осмысления профессионально-педагогической деятельности.

*II. Раздел «Введение в педагогику»* направлен на осмысление педагогики как области человеческой деятельности, профессии, науки. И если вначале ведущая роль принадлежит преподавателю, то в завершающих темах слово в основном



предоставляется учащимся. При изучении всех тем предусматривается широкое обсуждение педагогических ситуаций, применение дискуссионных методов.

При обсуждении вопросов мы учитываем, что учащиеся не имеют предварительной подготовки, их знания о сфере педагогической деятельности обрывочны, бессистемны. Многие склоняются к позиции, выраженной известным мнением, что «учить и лечить могут все!». Раздел «Введение в педагогику» служит ориентиром для дальнейшего изучения основ педагогики, настраивает на серьезное, ответственное отношение к предмету.

Здесь приходится учитывать пока еще слабое владение учащимися учебной литературой, потому, одна из задач в том, чтобы научить ребят азам работы с педагогической книгой.

*III. Раздел «Воспитание игрой»* строится от разучивания отдельных игр и освоения методики их организации до решения педагогических задач (в том числе и на уроке) через организацию игровой деятельности. Игра интересна сама по себе, и люди, как правило, охотно включаются в игру, однако умение организовать ее ко времени и к месту (т. е. педагогически целесообразно) совсем не просто.

Мы считаем, что, попробовав себя в подобной педагогической деятельности, старшеклассник получает первые серьезные доводы в пользу выбора педагогики как профессии или, наоборот, отказа от нее. Самоанализ, организуемый куратором (ему ребята обучились во время вводного тренинга), помогает осознать эту деятельность и избежать скоропалительных выводов.

Раздел тесно связан с педагогической практикой (некоторые темы предусматривают применение практических видов деятельности в разделах «КТД» и «Педтехнологии»), носит преимущественно прикладной характер и является подготовительным по отношению к разделу «Методика коллективного творческого воспитания».

*IV. Раздел «Методика коллективного творческого воспитания»* является центральным. Он рассматривается в сочетании с другими, которые готовят к восприятию основного материала, развивают и конкретизируют его и строится от отдельных коллективных творческих дел в 8 – 9-м классах до методики коллективной творческой деятельности. Предполагается, что учащиеся научатся различать специфику применения этой методики в зависимости от воспитательных целей в разновозрастных детских коллективах, кружках, клубах, на уроке.

При этом формируются организаторские и конструктивные умения учащихся, сознательное проектирование и осуществление педагогической деятельности.

*V. Раздел «Педагогическая техника»* во многом продолжает два предыдущих: познав себя как профессионала, «примерив» на себя опыт новаторов и обнаружив собственное несовершенство, учащийся должен захотеть научиться овладевать профессионализмом — от технических приемов до усовершенствования собственной души. Цель раздела — профессионально-личностное совершенствование учащихся. Основа методики — тренинг.

Начало изучения — *видеопрактикум* профессионально-педагогического общения, который должен способствовать осознанию учащимися необходимости совершенствовать свое умение общаться как части инструментального обеспечения педагогической деятельности.

Практикум состоит из вводного инструктажа, выполнения упражнений, просмотра и анализа видеозаписи. Необходимая информация дается сжатыми порциями устно или в виде готового конспекта, таблиц, и включает темы по невербальному общению, методам активного слушания и управления взаимодействием при общении, публичному выступлению, парной беседе и групповой дискуссии.

На последующих занятиях внимание сосредоточивается на более конкретных умениях. Дальнейшая программа раздела «Педагогическая техника» направлена на получение учащимися представлений о путях становления и развития основных профессиональных умений: познавательных, конструктивных, коммуникативных, организаторских и информационных. Раздел «Педагогическая техника» продолжают еще четыре подраздела.

*«Техника речи»* (информационные умения) — дает основы владения речью, дикцией, дыханием и основы культуры поддержания речевого аппарата в здоровом, рабочем состоянии. Занятия проводятся как в полной группе, так и в подгруппах.

*«Методика контактного взаимодействия»* — направлена на формирование коммуникативных умений и наблюдательности. Основной задачей является развитие у будущих учителей внутреннего видения своих действий, формирование рефлексии. Основой концепции подраздела являются исследования ученых Полтавского государственного педагогического института, а также достижения современной отечественной и зарубежной психологической науки. Для проведения занятий используются две группы методов:

- 1) методы анализа и коррекции деятельности (самоанализ и взаимонализ, самооценка работы на занятиях);
- 2) методы организации учебной работы (ролевые игры, имитационный тренинг, тренинг общения).

Занятия носят в основном тренинговый характер. Первая часть практических занятий, как правило, включает общеразвивающие упражнения для со-

вершенствования внимания, наблюдательности, навыков управления психическим состоянием. Вторая часть — педагогический тренинг, предусматривающий моделирование ситуаций, приближенных к условиям школы, формирование у учащихся умения общаться. Применение видеозаписи облегчает анализ действий учеников и побуждает активнее участвовать в учебных занятиях.

Отдельными подразделами «Педагогической техники» выносятся темы «Культура внешнего вида учителя», «Мастерство в управлении собой, или саморегуляция».

Логика построения данного раздела обусловлена последовательностью работы по овладению основами профессиональной деятельности учителя: от осознания сущности педагогической деятельности, выявления уровня собственной подготовки (соотношение «Я-идеальное и Я-реальное») к постижению путей и средств совершенствования профессиональных умений.

Казалось бы, зачем так много времени уделять формированию технических приемов (умений, навыков), на которые подчас не обращают внимания даже в специальных педагогических заведениях? Желая помочь учащемуся сориентироваться в профессионально-педагогической деятельности, показать, что в педагогике профессионализм не менее важен, чем, скажем, в столярном или слесарном деле, мы стремимся доказать, что, вторгаясь в человеческую душу, нужно быть не менее вооруженным знаниями, умениями, навыками соответствующей деятельности, чем, к примеру, разбираясь в телевизоре.

Однако, овладев техническими приемами взаимодействия, необходимо понимать, как они применяются в системе, как из приемов складывается индивидуальный педагогический стиль, мастерство.

*VI. Раздел «Педагогические технологии»* направлен на изучение учащимися целостного опыта 2 – 3 педагогов-новаторов с тем, чтобы выявить основы становления личного педагогического стиля, научиться воспринимать, наблюдать и описывать технологию отдельного урока и цельного опыта.

Раздел первоначально назывался «Педагогическое мастерство», но в процессе экспериментальной отработки курса название изменилось по двум причинам. С одной стороны, нередко (вслед за полтавским пединститутом) под педагогическим мастерством многие понимают педагогическую технику (авторы программы категорически против такого отождествления). С другой стороны, не хотелось бы в этом курсе впасть в обсуждение личностных качеств, присущих хорошему учителю. Об этом учащиеся уже много наслышаны, такой подход лишь укрепил бы их убежденность, что «главное — быть хорошим человеком». Между тем, практика показывает, что умелыми педагогами, мастерами,

добивающимися высоких результатов, могут быть и нравственно несовершенные личности.

Педагогическая технология, в понимании авторов, это некое подобие рецепта, алгоритма, описывающего последовательность действий, грамотно выполняя которые, почти любой подготовленный человек в сходных условиях достигнет сходного результата. Технология — «это мастерство минус личность мастера», это то, что передаваемо, описываемо и применяется другими. Не научившись видеть технологическую часть педагогического опыта (своего и чужого), педагог останется во власти стихии, его совершенствование и развитие будут весьма сомнительны. И наоборот, сознательно накапливая эффективные приемы педагогического воздействия, выстраивая их в систему, педагог гораздо быстрее овладеет профессионализмом.

Раздел строится из трех блоков. Начинают и завершают его посещения занятий (под занятием мы подразумеваем любое организационное педагогическое воздействие: урок, внеклассное мероприятие и т.д.). В середине курса — проведение собственных занятий учащимися с осмысливанием этого опыта.

Следует подчеркнуть, что собственные занятия учащиеся проводят в той же группе, со своими товарищами, а содержанием занятия служит изученный ими по литературным источникам опыт педагога-мастера.

Во время изучения раздела старшеклассники учатся описывать педагогическую деятельность, а не анализировать. В процессе работы они научаются различать педагогическую деятельность как цепочку логически связанных событий (воздействий педагога и ответных действий воспитанников), описывать событийную часть педагогического действия, чтобы уметь выделить технологичность в работе педагога. На последующих этапах работы они обучаются описанию эмоционального фона происходящего (радостное ожидание, тревожность, спокойствие, дружелюбие, враждебность и т.д.).

В описаниях существует строгий запрет на оценивание. Во-первых, для оценки должны быть определенные критерии, концепция. Во-вторых, начинающему педагогу некорректно оценивать мастера.

При проведении собственного занятия учащийся также должен его описать. Затем коллективно сравнивается видение одного и того же занятия глазами «учителя», проводившего занятие, и глазами «учеников», участников группы. Постепенно ребята учатся видеть организуемую ими педагогическую деятельность глазами своих воспитанников.

На этой части раздела остановимся подробнее, поскольку здесь формируется первоначальный педагогический опыт, материал для профессиональной рефлексии<sup>18</sup>.

Каждое занятие строится из двух частей. 1-я — проведение занятия учащимися (40 мин.), 2-я — письменная работа «Визитная карточка мастера»; фронтальное обсуждение методики мастера и методики проведенного занятия.

Для подготовки к занятиям учащимся предлагается список педагогов-новаторов, опыт работы которых описан и может быть изучен по книгам, журналам, брошюрам. Учащиеся должны:

- 1) ознакомиться с описанием опыта, подготовить реферат и свое краткое описание («визитная карточка» мастера);
- 2) подготовить занятие по методике мастера с возможным использованием этой же методики; цель занятия — создание у одноклассников образа методики педагога-новатора.

До проведения занятия для учащихся проводится консультация по двум вопросам: чему хотят научить на занятии и как будут обучать. Первые шесть тем готовятся парами учащихся, следующие четыре (повторное проведение) — тройками, т.е. каждый учащийся дважды проводит свое занятие и учится готовить и проводить его в группе, опираясь на помощь единомышленников. К повторному проведению реферат не пишется, готовятся краткое описание опыта на 1 – 2 страницах («визитка») и план занятия.

Во время консультации учитель помогает учащимся наиболее эффективно подготовиться к занятию, но во время его проведения он занимает нейтральную позицию: вся инициатива должна принадлежать учащимся.

Для краткого описания опыта мастера («Визитная карточка педагога») учащимся предлагается следующий план:

1. Основные элементы технологии мастера.
2. Как они взаимосвязаны и взаимообусловлены?
3. В чем особенность описываемой технологии, что отличает ее от других?
4. Что в наибольшей степени помогает достижению эффективного результата?

Написание работы дается до 10 мин., после чего работы собираются и ведется (до 15 мин.) фронтальное обсуждение по тем же вопросам. Затем (так же, как и на занятиях профессиональных педагогов) они описывают само занятие и сдают работы в конце урока. Так проходят первые 2 – 3 занятия, на последующих время на написание «визиток» уменьшается до 7 мин. Далее они не

---

<sup>18</sup> См.: *Борытко Н. М.* Педагогические технологии как предмет изучения в допрофессиональном педагогическом образовании старшекласников гимназии // *Инновационные технологии в учебно-воспитательном процессе школы и вуза.* Волгоград, 1993. С.163 – 168.

обсуждаются, а сдаются на проверку и рецензирование учащимся, которые проводили занятие. После этого работы и их оценку проверяет учитель. В случае необходимости, на следующем занятии учащимся дается 2 – 3 мин. на резюмирование итогов проверки работ.

Основное внимание на второй половине занятия уделяется методике проведения самими учащимися. В это время предлагается следующий план анализа:

1. Общая композиция занятия.
2. Начало занятия.
3. Поочередное описание каждого этапа занятия: его событийное и эмоциональное содержание, логика перехода к следующему блоку.
4. Финал занятия.

До начала очередного занятия по методике мастера учащимся предлагается план его проведения. Он нужен для осознанного восприятия каждого этапа и последующего его анализа. На написание анализа дается до 15 мин. Еще 15 мин. остается для фронтального обсуждения. При этом на 1 – 2 занятиях за основу берутся анализы тех учащихся, которые были слушателями, затем на 1 – 2 занятиях — анализы «учителей», а в дальнейшем — в сопоставлении анализируются обе точки зрения. К этому времени на описание урока отводится не более 10 мин., чтобы на обсуждение осталось 20 мин.

Во время обсуждения акцентируется внимание учащихся на неоднородность восприятия одних и тех же событий «учителями» и «учащимися» (точнее, теми, кто был на первой половине занятия в роли учителя или учащихся). Не только эмоционально, но и содержательно эти описания могут существенно расходиться. К концу этого этапа занятий будущие педагоги должны в роли учащихся научиться видеть урок глазами учителя и (что еще важнее) в роли учителя не упускать восприятия того же урока глазами учащегося. Соединение событийного и эмоционального описания поможет закрепить это восприятие в памяти (эмоциональная память). Важно, чтобы учащиеся пришли к мысли о том, что роль педагога (учителя) — в организации соответствующей деятельности воспитанников (учащихся), а не в артистичном выступлении или «научном» изложении материала.

Итогом этого этапа занятий будет составление обзора методик педагогических новаторов по следующему плану:

1. Что объединяет все изученные технологии?
2. По каким элементам их можно объединить в группы?
3. Что уникального, неповторимого в каждой изученной методике?

Выполненные дома задания, обсуждаются на уроке-конференции (продолжительность 1 час). Еще 1 час отводится на подготовку к последующим занятиям. Учащимся дается задание: описать по знакомому уже плану анализа урока

проведение уроков по разделу «Педагогические технологии», представив его как единый открытый урок. Перед этим они могут задать вопросы учителю. В процессе этой пресс-конференции преподаватель курса не только отвечает на вопросы, но и комментирует их эмоциональное восприятие. Так учащиеся готовятся к посещению открытых уроков учителей и к беседам с ними.

Далее организовывалось посещение открытых уроков и других учебно-воспитательных мероприятий, проводимых учителями гимназии (8 ч.), по возможности, по следующему плану:

1. Рассказ учителя о проекте предстоящего урока (желательные результаты, почему именно такие, какими средствами и в какой последовательности будет достигать их и почему, в чем должен проявиться запланированный результат и как это будет выявляться).

2. Характеристика учебных возможностей класса.

3. Рассказ о своей творческой лаборатории (источники и обоснование проекта урока).

4. Ответы на вопросы по проекту урока.

5. Проведение урока.

6. Анализ урока самим учителем.

7. Анализ урока завучем.

8. Вопросы к учителю по проведенному уроку.

9. Общая дискуссия.

При этом в качестве задания учащимся следует дать описание трех взаимно переплетающихся линий: цепочка воздействий учителя (педагога), последовательность действий учащихся (воспитанников), эмоциональный отклик воспитанников. Для посещения рекомендуются: внеклассное мероприятие, урок, литургия в православном храме (как сложное, многоплановое, комплексно воздействующее на личность). В последнем случае для комментариев по методике проведения литургии возможно пригласить специалиста или использовать соответствующую литературу.

В результате изучения этого раздела предполагается, что учащиеся должны *знать*: опыт нескольких педагогов-новаторов, основные элементы их педагогических технологий, их общность, различие, способы построения педагогических систем; *уметь*: видеть композицию, дискретность педагогической деятельности, описывать урок, внеклассное мероприятие, наблюдать и описывать педагогический опыт, вычленять из описаний технологическую сторону успешного педагогического опыта, видеть в педагогической технологии взаимодействие педагога и воспитанника.

Из сказанного очевидно, что раздел этот преимущественно аналитический. И было бы нелогично, на наш взгляд, останавливаться на этапе анализа. Поэто-

му заканчивается курс синтетическим разделом «Педагогическое творчество (методы педагогического конструирования)».

*VII. Раздел «Педагогическое творчество».* Его можно было бы назвать «Методы педагогического конструирования», т.к. в результате изучения выпускник должен иметь конструкцию, «скелет» своей будущей методики, педагогической технологии, составляющей основу его профессионально-педагогической позиции, что в свою очередь окажет существенное влияние на процесс его профессионального становления в стенах педагогического вуза.

Этот раздел завершает курс «Основы педагогики» и предназначается для осознания учащимися способов создания своего педагогического стиля, конструирования технологий проведения урока, внеклассного мероприятия, своего педагогического опыта. Синтез элементов, которые были освоены в предыдущие годы обучения — основа раздела. Он должен завершить осознание учащимся своей профессионально-педагогической позиции. Проводится раздел в виде семинарских занятий с элементами практикума. Оценивается лишь зачетно по участию в занятиях и факту выполнения заданий. Однако особое одобрение получают наиболее оригинальные разработки учащихся.

*VIII. Педагогическая практика* организуется в учебное время в постоянных детских коллективах (ГПД, кружок и т.д.), а летом в загородных оздоровительных лагерях, на пришкольных площадках, в детских садах. Руководят практикой наиболее опытные педагоги гимназии, назначаемые приказом директора. Программа педагогической практики предоставляла возможность учащимся педагогических групп принимать участие в различных видах педагогической деятельности (самостоятельная педагогическая роль; выполнение какой-либо работы или ее части под руководством преподавателя вуза, учителя школы, социального педагога, студента; использование совместно выполненных разработок, а также своих).

Обучение в 10 – 11-х классах сопровождалось индивидуальными и групповыми профессионально-педагогическими консультациями по результатам наблюдений и тестирования, групповыми анализами, самоанализами.

На теоретических и практических занятиях учащиеся включались в творческую деятельность по решению педагогических задач, обсуждению педагогических ситуаций, в разработку сценариев и проведение коллективных творческих дел. Экскурсии в педагогические учебные заведения имели целью стимулировать подготовку к продолжению педагогического образования.

Итак, результатом частично описанной системы допрофессиональной педагогической подготовки видится не привлечение учащихся в педвуз, а формирование их профессионально-трудовой направленности, служащей основой профессионального самоопределения старшеклассника.



Рассмотрим данные по итогам поступления наших выпускников в Волгоградский госпедуниверситет за три года.

### Сравнительные данные о количестве выпускников гимназии, поступивших в ВГПУ

Таблица 2

Учащиеся	1991		1992		1993		ИТОГО	
	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент
Выпускники 11-х кл.	39	100%	44	100%	58	100%	141	100%
Поступившие в ВГПУ	18	46%	20	46%	19	33%	57	40%
Учащиеся в педгруппе	19	49%	15	34%	18	31%	52	37%
Поступившие из педгрупп	15	79%	12	80%	16	89%	43	83%
Выпускники педгрупп из числа поступивших		83%		60%		84%		75%

Из приведенных следует:

1) Высок процент выпускников, поступающих на педагогические специальности (относительные данные по каждому году приведены во второй колонке).

2) Достаточно много учащихся выбирают предмет «Основы педагогики», при этом абсолютное число остается стабильным, хотя относительное их количество уменьшается. Качественный анализ результатов дает основание утверждать, что увеличивается количество учащихся, сознательно выбравших этот предмет. Такой вывод подтверждается четвертой строчкой: неуклонно повышается процент учащихся педгруппы, поступивших в ВГПУ. Пятая строчка показывает также, что абсолютное большинство выпускников, поступивших в ВГПУ — слушатели курса «Основы педагогики».

3) Для нас важно, что не все выпускники, окончившие педагогические группы, избрали своей будущей профессией педагогику и продолжение обучения в педвузе. От двух до четырех человек (от 12 до 21 процента) выбрали другую профессию, хотя к педагогике относятся с уважением. Анализ интервью и бесед с этими выпускниками и их родителями дает все основания утверждать, что они отказались от продолжения обучения в педвузе именно из-за сформированного профессионального отношения к педагогике, хотя и благодарны за полученные умения педагогической деятельности.

Этот же вывод подтверждается анализом успешности обучения выпускников гимназии в педуниверситете: среди них не было отчисленных и учились они лишь на «хорошо» и «отлично». Не менее важна и активность, проявленная ими в вузе. Проведенный анализ показал, что наши позиции оказались верными, а эксперимент — успешным.

#### **2.1.2. Начальный этап профессиональной подготовки**

К сожалению, отмечает Е. В. Бондаревская (1995<sub>1</sub>), несформированность мировоззренческих, морально-этических аспектов педагогической позиции характерна для многих выпускников педвузов. Она связывает это, прежде всего, с

тем, что современный педагогический институт, несмотря на изменения, произошедшие в социально-педагогической ситуации, по-прежнему функционирует только как образовательная, а не воспитательная система. Необходимость ценностной переориентации целей с обучения на воспитание в высшей школе также актуальна, как и в средней.

Фактически начальный этап обучения в педагогическом вузе является продолжением профессионально-личностного самоопределения, поиска собственных смыслов профессионально-педагогической деятельности<sup>19</sup>, поэтому подмена ценностно-смыслового самоопределения студентов 1 – 2-х курсов только лишь информационным насыщением представляется нам необоснованной.

В этом отношении эффективным методом обучения студентов является, описанный нами выше анализ педагогических ситуаций, в том числе с позиции определенной роли (ученика, его родителей, журналиста, директора, учителя и т. д.).

Имитация позволяет искусственно воссоздавать условия реальной педагогической деятельности, ставящие будущего педагога перед необходимостью осмысливать жизненную проблему как педагогическую, учитывать последствия любого решения, предопределять возможные изменения в ребенке и желательные перемены в самом себе как в профессионале.

Имитационные средства позволяют, во-первых, диагностировать возможные профессиональные затруднения у будущего педагога на начальном этапе его профессиональной подготовки, во-вторых, оказывать ему квалифицированную адресную помощь в решении вероятных профессионально-педагогических проблем (проектировать ситуацию успеха), в-третьих, включать его в сам процесс профессионального развития, выработки своей педагогической позиции.

Согласно исследованиям А. Н. Басова (1999, с. 14 – 15), обогащение жизненного опыта человека происходит за счет социального характера содержания сюжета имитации, с одной стороны, инициирования включенности личности в социальные отношения через заданные роли и условия и стимулирование выполнения ряда действий при помощи социальных проб, с другой. При этом под социальными пробами, как определяет М. И. Рожков, понимается последовательность действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности на основе последовательного выбора адекватного ситуации способа поведения. Таким образом, проба — это часть реальной действительности, требующей от человека определенных социальных действий, ис-

---

<sup>19</sup> См.: Савина Ф. К., Глебов А. А., Борытко Н. М. и др. Выполнение заданий по педагогике: Метод. реком. студ.-заочн. Волгоград, 1996. 40 с.

пытывающей его с точки зрения готовности к осуществлению аналогичных действий самостоятельно.

Следовательно, имитация в профессиональной подготовке может быть представлена профессиональными пробами, данными в социокультурном контексте. Ситуации, составляющие содержание профессиональных проб, условно могут быть разделены по характеру требуемых действий на несколько групп. К первой мы относим действия, требующие включенности в социально обусловленные профессионально-педагогические отношения. Ко второй — требующие ориентиров поведения в профессионально-педагогической деятельности. К третьей — требующие коммуникативной компетентности при выстраивании взаимоотношений с другими участниками педагогического процесса. И, наконец, к четвертой — требующие опыта разрешения типичного противоречия при педагогическом взаимодействии.

От такого анализа легко осуществить переход к рефлексии своего школьного опыта: «ученический» опыт переоценивается с позиций будущего учителя, воспитателя. Такая «беседа себя-учителя с собой-учеником» в традициях имитационного моделирования не только приводит к переструктурированию своих взглядов, но и дает ценный опыт для последующего педагогического взаимодействия с детьми.

Исходя из синергетических представлений о природе педагогической деятельности, мы основным методом лекционного преподавания избрали «лекцию-эссе», «лекцию-размышление». На наш взгляд, в методике высшего профессионального образования наблюдается неоправданно паническая боязнь фрагментарности в преподавании, которая, если вдуматься, есть фундаментальное свойство этого мира, столь же фрагментарна и педагогическая деятельность: сегодня я расстался с одним учеником, а через день-два на следующий урок он придет ко мне уже совсем другим человеком.

Как пишет С. Шаповал (1997), настаивая на «целостности», рискуешь впасть в дурную бесконечность, ибо если строфу из целого стихотворения «вырывать» нельзя, так и стихотворение вне цикла изучать нельзя, а цикл — вне творчества, и т. д. На самом деле границ «целого» просто не существует. В языке это доказывается самим существованием термина «контекст», границы которого могут быть только относительными, но никак не абсолютными. В педагогической деятельности доказан эффект Зейгарник, когда запоминается действие, оставшееся незавершенным.

Что касается лекционного курса, то его основное назначение, как нам представляется, не «дать целостную картину», а побудить к размышлениям и поискам, вызвать у будущего учителя исследовательский интерес к профессионально-педагогической деятельности. Этому помогает материал, оформленный в

виде коротких историй с использованием многочисленных притч, пословиц, поговорок, даже анекдотов. М. В. Богуславский (1997) дает такому построению материала название «принцип коллекции».

Конечно, сказанное не означает того, что преподавателю не нужно волноваться о системности в подготовке студентов («мир устроен так, что разрозненные фрагменты сами складываются в контекстное целое внутри личности, причем в такой комбинации, которая была абсолютно не предусмотрена авторами “концепции” и которую в принципе невозможно предусмотреть»). Напротив, такой подход повышает требования не только к логике изложения лекционного материала, но и ко всей организации профессионально-педагогической подготовки.

Эти идеи реализованы в экспериментальной программе «Педагогика в системе многоуровневого образования»<sup>20</sup>.

В экспериментальной работе сложилась следующая логика курса «Введение в педагогическую профессию»:

1. Смысл педагогической деятельности. Учитель для меня: кем быть? каким быть? зачем быть учителем? Написание эссе «Актуальная педагогическая проблема».

2. Мысли великих о педагоге. Педагогическая деятельность и ее социальное значение.

3. Педагогические ценности и культура. Чтение фрагментов эссе и дискуссия по ним.

4. Функциональный и деятельностный подходы в педагогике.

5. Системный и целостный подходы в педагогике.

6. Личностный и культурологический подходы в педагогике.

7. Личная профессионально-педагогическая позиция. Обоснование проектного исследования.

8. Профессиональное самосовершенствование.

Системообразующим элементом обучения педагогическим дисциплинам на начальном этапе их профессиональной подготовки стало проектное исследование студента<sup>21</sup>, объединившее лекционный материал, лабораторно-

---

<sup>20</sup> См.: *Борытко Н. М.* Воспитательная система развивающейся школы // Педагогика в системе многоуровневого педагогического образования. Программы. Экспериментальный вариант. Волгоград, 1996. С. 9 – 11; *Борытко Н. М.* Воспитательная система развивающейся школы // Педагогика в системе многоуровневого педагогического образования. Программы. Экспериментальный вариант. Волгоград, 1998. С. 9 – 11; *Программа по педагогике.* Волгоград, 2001. 75 с. (в соавт.)

<sup>21</sup> См.: *Борытко Н. М.* Исследовательский подход в преподавании педагогических дисциплин // Обучение студентов педагогике. Аспект технологий. Волгоград, 1996. С. 21 – 29; *Борытко Н. М.* Научное исследование как процесс становления профессиональной позиции *См. след. стр.*

практические занятия и педагогическую практику. В течение 2 – 4-го семестров студенты проходят **пять этапов исследования**:

1. Заявка на исследование в виде *эссе* об актуальной педагогической проблеме и гипотеза об основных путях ее решения в работе с подростками. При этом не предлагается никакого списка заранее определенных проблем. Важно, чтобы будущий педагог сам научился видеть актуальные проблемы детей, не только рассудочно, но и эмоционально принял их, захотел помочь решить.

2. Анализ научной и методической литературы по проблеме, результаты которого оформлены в виде *реферата*, выявляющего сущность исследуемого свойства, его функции в индивидуально-личностном развитии, содержание и структуру, критерии и уровни (этапы) развития этого качества у подростков. Педагогу важно понять ребенка, с которым он работает как специалисту, оказывающему помощь в его становлении.

3. Отбор комплекса *диагностических методик*, позволяющих изучить развитие исследуемого свойства у отдельного подростка и в классном коллективе, а также тенденции и перспективы развития этого качества у ребенка в условиях данного класса.

4. *Диагностический эксперимент* по изучению подростка и классного коллектива, а также условий учебно-воспитательного процесса, в которых протекает формирование исследуемого качества. Этот эксперимент проводится в ходе педагогической практики.

5. Анализ результатов и предварительные выводы исследования с учетом экспериментальной проверки выделенной на первых этапах теоретической модели развития исследуемого качества (были представлены на секции «Педагогика» студенческой научной конференции ВГПУ в виде *доклада*).

В заседании секции кроме студентов принимали участие учителя, преподаватели университета, ученые. Доклады, вызвавшие заинтересованное обсуждение, рекомендовались к печати. Важно то, что в каждой из этих работ кроме рассуждений были представлены собственные исследовательские выводы автора, основанные на теоретическом осмыслении практической экспериментальной работы, что представляет несомненную ценность для науки. Но не менее важно, на наш взгляд, что в ходе исследований происходит становление педагогической позиции будущего учителя, его индивидуального профессионального стиля, имеющего прочную теоретическую базу и обеспечивающего творческое саморазвитие специалиста.

Исходя из того, что приобретение опыта профессиональной деятельности содействует объективизации самооценки у будущих учителей и адекватности рефлексии, а также является базой для формирования адекватной самооценки и профессионального самосознания, большое внимание на начальном этапе обучения мы уделяем организации педагогической практики. Собственно практика является оправданием и критерием выполнения всех исследовательских заданий. Задания 2 – 3-го семестров подчинены подготовке к первой диагностической практике (1-я неделя), задания 4-го семестра — анализу итогов первой недельной практики и подготовке к следующей, трехнедельной.

Система заданий студентам, разработанная в ходе экспериментальной работы на естественно-географическом факультете ВГПУ, представлена в прил. 1. Здесь же выделим логику заданий на практику. Она отражена в целевых установках. Первая практика (второй курс, 4-й семестр) имеет целью овладение системой методов понимания ребенка; вторая (третий курс, 5-й семестр) — понимание педагогического процесса и опыта учителя; третья (летняя практика в загородном оздоровительном лагере после третьего курса и на четвертом курсе, 8-й семестр) — отработка системного подхода в проектировании и реализации внеучебной воспитательной работы; четвертая практика (пятый курс, 9-й семестр) отводится моделированию и представлению своей авторской педагогической системы.

Опыт практической деятельности органично используется в семинарских занятиях со студентами<sup>22</sup>. Вначале в их проведении преподаватель ориентируется на подготовку к практике, затем — на осмысление ее результатов и подготовку к решению следующих, более сложных, задач.

В курсе «Введение в педагогическую профессию» семинарские занятия начинаются темой «Самостоятельная работа студента»<sup>23</sup> когда студенты разрабатывают личный план профессионально-педагогического самосовершенствования и определяют место самостоятельной работы в его осуществлении. При подготовке к занятию и в ходе проведения студенты побуждаются к самостоятельному и групповому осмыслению специфики педагогической деятельности,

---

<sup>22</sup> См., напр.: *Борытко Н. М.* Личная профессионально-педагогическая концепция // Семинарские занятия по курсу «Педагогические теории, системы, технологии». Ч. 2. Волгоград, 1996. С. 42 – 46.

<sup>23</sup> См.: *Борытко Н. М.* Самостоятельная работа студентов в системе многоуровневого педагогического образования // Педагогика в системе многоуровневого педагогического образования. Ч. I. Введение в педагогическую профессию: Программа и метод. материалы / Под ред. Е. И. Сахарчук. Волгоград, 1996. С. 33 – 43; *Борытко Н. М.* Самостоятельная работа студента // 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. С. 7 – 18.

ее воспитательного аспекта; им предлагается поработать с выписками из специальной литературы для сопоставления своего отношения к профессии и социальных требований к ней.

После этого следуют темы «Педагогическая профессия и ее роль в обществе», «Педагогическая культура», «Основы педагогической деонтологии», «Личность педагога», «Педагогическая деятельность», «Педагогика: наука и практика», «Творчество в педагогической деятельности» и завершающая — «Самовоспитание и самообразование в системе педагогической подготовке».

Специфика современной социально-педагогической ситуации выдвигает на первый план в подготовке студентов педагогических вузов и повышении квалификации учителей освоение эффективных педагогических технологий. Этот вывод несколько не принижает значение педагогической теории, науки. Напротив, всякая педагогическая новация (тем более технология) должна основываться на выявленных ранее закономерностях, что и является предметом науки.

Таким образом, задача повышения технологичности педагогического опыта есть одновременно задача углубления его теоретической проработки, научного осмысления. Экспериментальная программа по педагогическим дисциплинам, вводимая в Волгоградском государственном педагогическом университете, предусматривает глубокое внутреннее единство всех видов занятий, освоение педагогической теории во взаимосвязи с формированием индивидуального профессионального опыта будущего педагога, его профессионально-педагогической позиции.

Семинарско-практические занятия по педагогическим дисциплинам в 3 – 4-м семестрах<sup>24</sup> проводятся с целью отработки научных основ системной педагогической деятельности. Условно можно выделить три вопроса, ответы на которые должен получить студент по окончании курса занятий:

- как педагогически целесообразно организовать деятельность детей;
- как организовать свою деятельность;
- как выстроить систему различных видов деятельности.

В результате вопросы методологии педагогики и воспитательной работы распределились так, как указано в табл. 3.

Тематика семинарских занятий по курсу «Педагогические теории, системы,

Таблица 3

---

<sup>24</sup> См.: *Борытко Н. М., Савина Ф. К.* Педагогические системы: от теории к технологиям // Семинарские занятия по курсу «Педагогические теории, системы, технологии». Ч. 1. Волгоград, 1996. С. 3 – 6; *Борытко Н. М., Глебов А. А.* Современная педагогика: связь науки и практики // Семинарские занятия по курсу «Педагогические теории, системы, технологии». Ч. 2. Волгоград, 1996. С. 3 – 5.

## ТЕХНОЛОГИИ»

№ темы	Тема, краткое содержание	К-во часов
1	Педагогическая ситуация как единица педагогической деятельности. Отработка алгоритма решения педагогических задач. Теоретическая обоснованность принятия оперативных решений в педагогической деятельности. Возрастной подход в воспитании	2
2	Передовой педагогический опыт: его описание и анализ. Понятие педагогического опыта. Уровни его новизны. Системность опыта. Алгоритмы его описания и анализа. Реферативное описание конкретного опыта воспитательной работы	4
3	Педагогическая диагностика. Педагогическая проблема. Методика изучения учащихся и классного коллектива учителем и классным руководителем. Система диагностических методик в работе педагога	2
4	Педагогическое целеполагание в работе учителя и классного руководителя. Педагогическая цель и методика ее определения в работе учителя и классного руководителя. «Малый педсовет» и «педагогический консилиум» как формы организации коллективного целеполагания	2
5	Система работы классного руководителя. Должностные обязанности и ответственность классного руководителя. Нормы учета рабочего времени. Планирование деятельности. Документация классного руководителя	2
6	Методика организации коллективной творческой деятельности. Коллективное творческое воспитание. Общественно-политические дела школьников. Политическая культура школьников. Пути и средства ее воспитания. Трудовые дела школьников. «Упражнения в доброте». КТД этико-нравственного характера. «Строить мир по законам красоты»	2 2 2 2
7	«Трудные дети»	2
8	Работа учителя и классного руководителя с родителями учащихся. Основы полового воспитания	2
9	Основы педагогического общения. Невербальное взаимодействие. Культура внешнего вида педагога. Умение слушать как часть коммуникативной культуры педагога. Основы техники речи учителя. Диалогическое взаимодействие учителя и учащихся. Ролевые позиции в общении. Педагогический конфликт	2 2 2 2 2
10	Личная профессионально-педагогическая концепция. Понятие личной профессионально-педагогической концепции, ее роль в работе учителя и классного руководителя. Деловая игра по выработке личной концепции	2

*Вводное занятие* не предполагает предварительной самостоятельной подготовки студентов. Оно базируется на пройденном материале о педагогических ситуациях и педагогических задачах. Основная цель занятия — помочь студентам осознать педагогическую проблематику, усвоить алгоритм решения педагогических задач, системного моделирования своей деятельности в педагогической ситуации.

*Описание и анализ передового педагогического опыта* с позиций системного подхода должны помочь студенту выявить:

- основные идеи, на которых строится опыт, его концептуальную основу;



- основные элементы, характерные для данной авторской системы;
- системообразующий технологический элемент опыта;
- целостный педагогический результат, характерный для данной педагогической системы.

Следующие три темы (*диагностика, целеполагание и система работы*) направлены на осознание того, как в реальной педагогической практике выстраиваются отдельные блоки системы деятельности учителя и классного руководителя. При этом предполагается использование не только изученного во второй теме передового педагогического опыта, но и наблюдений студентов во время непрерывной педагогической практики (категорически исключаются критика в адрес педагогов).

Далее следует блок занятий, посвященных *методике проектирования и осуществления коллективных творческих дел* в системе воспитательной работы классного руководителя. При этом коллективная творческая деятельность (КТД) рассматривается как авторская педагогическая технология, при которой важно выполнение присущих ей особенностей: шесть этапов КТД трижды отрабатываются на примере различных мероприятий.

Два занятия посвящаются особенностям работы с *педагогически запущенными детьми* и взаимодействию с *родителями учащихся*. При этом особо рассматриваются проблемы полового воспитания.

Занятие по теме 7 предполагает необходимость «вжиться» в позицию «трудного» подростка, понять ее изнутри для того, чтобы выбрать затем наиболее эффективные и педагогически обоснованные методы взаимодействия с ним. Предварительно следует уточнить у преподавателя форму проведения занятия, поскольку в разработке она прямо не предусматривается. В любом случае студенту следует подготовиться к аргументированной дискуссии, для чего недостаточно собственных жизненных наблюдений, необходимо внимательное изучение рекомендуемой литературы.

В теме 8 объединены три проблемы: основы семейного воспитания, работа классного руководителя с родителями учащихся и половое воспитание. Основное методическое значение отводится самостоятельной подготовке студентов к занятию. Этому уделено основное внимание в разработке. Само занятие является итогом, «творческим отчетом». Оно будет насыщенным и полезным только при условии добросовестной подготовки.

Следующие пять занятий объединены проблемами *педагогического общения* и разрешения конфликтов. Выделяются отличия педагогического общения от повседневного и профессионализм в общении. При всех различиях в построении этих занятий в их основе лежит тренинг, т.е. практическая отработка раз-

личных технических приемов, применяющихся в работе педагога с воспитанниками.

Завершается курс семинарско-практических занятий деловой игрой по выработке *личной профессионально-педагогической концепции*. Цель занятия — обобщить и систематизировать представления студентов о теоретически обоснованных принципах профессионально-педагогической деятельности, оказать помощь в выработке собственной позиции педагога-профессионала.

Тема 10 изучается на заключительном занятии в разделе «Воспитательная система развивающейся школы» по выработке личной профессионально-педагогической концепции учителя, построенном в форме деловой игры «вертушка», которая всегда предполагает получение конструктивного результата. В данном случае это основы профессионально-педагогической концепции будущего учителя.

Таким образом, каждое занятие предполагает прямое обращение к практическим проблемам современной школы, теоретическое осмысление опыта решения этих проблем и выработку собственной обоснованной позиции в их решении.

Методика проведения занятий предполагает широкое применение активных методов обучения: ролевых и деловых игр, микропрактикумов, студенческих реферативных сообщений и т.д. При разработке конкретного занятия авторы придерживались следующего плана:

- Тема занятия, его целевые установки (для студента).
- Основные вопросы содержания темы, ключевые понятия.
- Обязательная литература для подготовки к занятию (в фондах кабинета педагогики или читального зала университета).
- Дополнительная рекомендуемая литература для более глубокого ознакомления с проблемой.
- Примерный план проведения занятия, методические рекомендации, предлагаемые алгоритмы и прочие материалы, используемые на занятии.
- Темы для самостоятельной работы студентов.
- Задания для отработки занятия в случае его пропуска студентом (два-три на выбор преподавателя)<sup>25</sup>.

Специфику организации таких занятий покажем на примере темы «Педагогическая ситуация как единица педагогической деятельности».

---

<sup>25</sup> См., напр.: *Борытко Н. М., Симонов В. М.* Педагогическая ситуация как единица педагогической деятельности // Семинарские занятия по курсу «Педагогические теории, системы, технологии». Ч. 1. Волгоград, 1996. С. 7 – 11; *Борытко Н. М.* Система работы классного руководителя // Семинарские занятия по курсу «Педагогические теории, системы, технологии». Ч. 1. Волгоград, 1996. С. 28 – 41.

### *Целевые установки занятия для студентов:*

- усвоить понятия «педагогическая ситуация» и «педагогическая задача» в качестве элементов профессиональной педагогической деятельности;
- отработать алгоритм решения педагогической задачи;
- выявить способы учета возрастных и половых различий при решении педагогических задач.

### *Содержание занятия и ключевые понятия*

Педагогическая ситуация представляет собой совокупность условий и обстоятельств, которая требует от учителя быстрого принятия педагогически верного решения. Это фрагмент реальной жизни учителя и ученика. Существуют различные точки зрения на классификацию педагогических ситуаций. Чаще всего они подразделяются на стихийно возникающие в педагогическом процессе, а также целенаправленно конструируемые, т.е. создаваемые учителем с определенной целью.

Студенты знакомятся с классификацией Брюйн де Поля (по дидактическим целям), В. А. Павлова (по типам усваиваемого опыта), с классификацией по уровню организации деятельности учащихся (низкий, средний и высокий).

Определяется, что *педагогическая задача* — осознание педагогом педагогической ситуации, связанной с необходимостью перевести учеников на более высокий уровень обученности, воспитанности по наиболее оптимальному пути из одного состояния — в другое (незнание — знание, распушенность — дисциплинированность, неумение — умение, отрицательное отношение — положительное). Педагогическая задача может иметь достаточно большое число решений, так как она всегда субъективна, и способы ее решения зависят от особенностей учеников и учителя.

Педагогическая задача есть результат осознания педагогом цели и реальных условий ее достижения. Процесс решения педагогической задачи представляется как поиск выхода из затруднения в характере взаимодействия с учащимися (коллегами, родителями).

Предлагается алгоритм решения педагогической задачи, аналогичный анализу педагогической ситуации (см. с. 74).

Рекомендуется *обязательная и дополнительная литература* для подготовки к занятию

### *План проведения занятия:*

1) Обсуждение понятий «педагогическая ситуация» и «педагогическая задача», их значения в педагогической деятельности, алгоритма решения педагогической задачи, выполнения заданий для СРС.

2) Фронтальное решение педагогической задачи, предложенной преподавателем.

3) Решение одной педагогической задачи по четырем подгруппам (группа делится предварительно). Выработка коллективного решения каждой подгруппой. Обсуждение и выбор наиболее логичного и интересного варианта решения.

4) Решение следующей задачи каждым студентом самостоятельно в виде письменной работы. В конце занятия или в начале следующего, после проверки преподавателем выделяется время для коллективного анализа.

*Задания для самостоятельной работы студентов:*

1) Подготовьтесь к обсуждению вопросов:

- Что такое «педагогическая ситуация» и «педагогическая задача», в чем состоит педагогический смысл какой-либо ситуации?
- Какие сведения необходимо получить, чтобы успешно действовать в педагогической ситуации?
- Какую проблему можно назвать педагогической? В чем заключается педагогический аспект какой-либо проблемы?
- Что называют целью? Какая цель может быть названа педагогической?
- Чем объясняется необходимость предусматривать несколько вариантов деятельности в педагогической ситуации? Что является основанием для каждого нового варианта?
- Какими критериями следует руководствоваться при выборе оптимального варианта решения педагогической задачи?
- Что может служить критериями для оценки достижения педагогической цели? Какими методами можно оценить достижение педагогического результата?

2) Предлагается познакомиться с педагогической ситуацией и проанализировать ее по данному алгоритму, не пропуская очередных этапов, зафиксировать свои затруднения в процессе решения задачи, сообщить о них на занятии.

3) Вспомните проблемную ситуацию из своей школьной жизни. Запишите ее и предложите на занятии.

*Задания для отработки занятия:*

1) Напишите реферат (объем 7 – 10 машинописных страниц) о педагогической ситуации и педагогической задаче в структуре профессиональной деятельности учителя или классного руководителя. Для этого воспользуйтесь предложенной и самостоятельно подобранной литературой. Не забывайте привести примеры из литературы и собственной школьной жизни, проанализируйте их.

2) Выполните письменно задания для СРС № 2 и 3 (т. е. анализ данной ситуации и описание своей).

## **2.2. Самоопределение в профессии**

Как уже отмечалось, профессиональное достоинство педагога является показателем сформированности и устойчивости его социокультурной и воспита-

тельной позиции. Достоинство имеет своим основанием систему личностных ценностей. Оно формируется, с одной стороны, как процесс автономизации и осознанного выделения индивида из общества. С другой стороны, для осмысления достоинства необходимо соотнести себя с другим, более совершенным, высшим, трансцендентным началом, которое заложено в ценностях культуры.

Если сопоставить категорию достоинства с честью, которая нередко рассматривается как синоним, то честь элитарна и аристократична, достоинство — эгалитарно и демократично, оно обладает универсальным значением. Честь изначально связана с войной и воинским сословием, с некоей избранностью и принадлежностью к корпорации. Достоинство же — индивидуальная ценность, подчеркивающая суверенность личности (Кузнецов, 1998).

В связи с этим именно достоинство, как нам представляется, является интегральным показателем сформированности воспитательной позиции педагога как субъекта профессиональной деятельности и поведения. Причем профессиональное достоинство педагога имеет особое значение, поскольку профессиональная деятельность является ведущим видом во взрослом периоде жизни.

Самооценка как личностное образование является компонентом самосознания и важным фактором регуляции деятельности, в том числе и воспитательной. Можно полагать, что регулирующая функция самооценки в отношении к деятельности проявляется при выборе человеком собственных целей, определяет характерные для него эмоциональные и мотивационные состояния, во многом обуславливает характер оценки и отношение к достигнутым результатам.

Это позволяет сделать вывод о том, что будущий учитель не только осваивает педагогическую реальность, овладевая знаниями, умениями и навыками по специальности, но одновременно осознает себя субъектом профессионального поведения и деятельности, т. е. формирует свою профессионально-педагогическую позицию.

В этом отношении особую значимость приобретает исследовательская деятельность будущего учителя как способ его самоопределения в профессии, обретения собственной позиции, самообразования и саморазвития. Именно позиция педагога, как исследовательская, по нашему мнению, не только обеспечивает ее воспитательный характер, но и гарантирует непрерывность его образования, профессионального и личностного саморазвития, что опять-таки является атрибутивным признаком воспитательной деятельности.

Подоплека такого предпочтения лежит в древней традиции приоритета вечного, неизблемого над текущим, преходящим. Сегодня, когда знания, новые технологии стремительно накапливаются и меняются, когда за время обучения в вузе конкретные знания успевают устареть, принципиальный выход, основанный на древних, в том числе Платоновых, идеях, в основном найден: *учить*

*учиться*, учить мышлению, рефлексии, творчеству, учить фундаментальным обобщенным знаниям, которые позволяют в течение всей жизни быстро овладевать меняющейся конкретикой (Сергеев, 1997, с. 17).

### **2.2.1. Студенческое исследование**

Известно, что студенты, включенные во внеучебную творческую деятельность, более адекватно оценивают себя как будущих учителей. В исследовании М. А. Ларионовой (1999, с. 13) таким средством стала театральная деятельность. Вовлекая личность в создание некоего внешнего творческого продукта, она обуславливает создание новых знаний о себе через эмоциональную сторону сценарного материала и его реализацию.

В творческой театральной деятельности сочетается направленность на развитие не только индивидуальности учителя, но и умения работать в коллективе и оценивать свои действия и возможности через призму совместной творческой деятельности. Теоретически такой вид деятельности основывается на потребности личности в самовыражении, самореализации, т. е. «объективации» личностью своего Я в формах жизни и деятельности (Д. Н. Узнадзе).

В проводимом под нашим руководством исследовании С. Ю. Басовская<sup>26</sup> первоначально также пришла к выводу о необходимости использовать форму студенческого театра миниатюр. Однако, выделив в качестве условий становления педагога феномен коллективности, она обнаружила также, что другими действенными педагогическими условиями являются направленность на преобразование окружающей действительности (созидательность) и исследовательский характер деятельности.

Все эти условия становления педагога соединяются в коллективной исследовательской деятельности, которая не только способствует становлению адекватной самооценки педагога, но и развивает его интеллект как способность к социальной (следовательно, и профессиональной) адаптации.

Экспериментальная работа показала, что процесс социальной адаптации проходит «мягче» и более эффективно в ходе спланированной коллективно-исследовательской деятельности. Это повышает интерес к обучению, обеспечивает свободное самоопределение студентов, возможность самореализации и умение быть самим собой. В тоже время это ведет к накоплению собственного практического опыта и материала для написания курсовых, а затем и дипломных работ, но уже на более высоком уровне. Это уровень собственного теоретического и практического исследования.

---

<sup>26</sup> См. Басовская С. Ю. Коллективно-исследовательская деятельность старшеклассников и студентов младших курсов как условие их социальной адаптации: Студенческое исследование: Рукопись / Науч. рук. Н. М. Борытко. Волгоград, 2000. 47 с.

В преподавании педагогических дисциплин нам представляется крайне необходимым возбудить собственную активность студента в восприятии материала. Пусть он не только соглашается с преподавателем, но и аргументированно возражает ему, «сортирует» материал на актуальный и неактуальный, предлагает к обсуждению свои вопросы, может быть и не предусмотренные учебной программой.

Опыт убеждает, что педагогика — «коварный» предмет. Эта наука не обладала специфическим понятийным аппаратом, в ней используется разговорная лексика, строгие определения часто заменяются описаниями, анализом фактического материала. Это укрепляет студентов в мысли, что особого изучения требует преподаваемый предмет, а не работа с детьми. Крайне тяжело идет овладение педагогической терминологией, проникновение в педагогическую проблематику. Поэтому в самом начале курса «Введение в педагогическую профессию», после лекции о предмете педагогики мы предлагаем студентам написать педагогическое сочинение-эссе на тему «Актуальная проблема педагогики» (см. с.72).

Первое ключевое слово в этом задании — «*проблема*». Несмотря на предваряющее задание объяснение преподавателя о том, что проблема — это противоречие или конфликт, требующий разрешения, многие вместо реально существующих затруднений в практике школ называют лишь направления их работы, отдельные явления. Характерны высказывания типа «Меня волнует проблема взаимоотношений между учителями и учениками» или «Наиболее актуальной мне представляется проблема оценки». Другим характерным недостатком является «глобализм», расширение проблематики, например: «Меня волнует проблема нравственного воспитания современных школьников».

В дальнейшей работе со студентами мы побуждаем их к вычленению противоречия между желаемым, педагогически целесообразным и действительным, реальным состоянием практики. При этом в качестве примера приводим формулировки типа «Меня волнует, что многие современные старшеклассники не испытывают чувства любви к своей Родине, не знают ее истории и не хотят оставаться жить в своей стране».

Еще более сложным, чем «проблемная формулировка», является для студентов выделение *педагогического* содержания, т.е. проблем, связанных с формированием личности ребенка, его взглядов и убеждений, ценностей и отношений, жизненных установок и опыта. Работа по отработке умения выделять педагогическое содержание жизненной ситуации или проблемы продолжается при решении педагогических задач. Мы предлагаем студентам описанный выше алгоритм анализа педагогической ситуации.

Постепенно, после фронтального, группового и индивидуального, устного и письменного решений педагогических задач, студенты как бы «вживаются» в педагогическую терминологию, проблематику, связанную с предметом педагогики. При этом мы постоянно побуждаем их к включению изучаемого теоретического материала, напоминая, что предметом педагогической науки являются наиболее общие основы, закономерности педагогической деятельности.

Нелегко преодолеть стремление многих студентов сразу же «схватить быка за рога», без анализа и выделения цели пытаться предложить единственно верное решение. Еще труднее убедить в необходимости продумать 4 – 5 вариантов решения задачи в зависимости от разных причин конфликта и различного поворота событий. Ситуативный характер педагогической деятельности на житейском уровне понимается многими как стихийность, утверждение о необходимости индивидуального подхода — как невозможность и ненужность осваивать абстрактные теории.

Выделяя особенности современной социально-педагогической ситуации, вместе со студентами мы обнаруживаем повышенный прагматизм в ожиданиях учеников и их родителей, побуждающий учителя к технологичной, рациональной работе. А педагогические технологии есть не что иное, как законосообразная деятельность (В. В. Сериков). Следовательно, их освоение и конструирование невозможно без сознательного и творческого усвоения теории. Современного профессионала отличает нацеленность на предмет своей деятельности, сознательное и творческое владение целым спектром технологий.

Дальнейшая работа по развитию собственной активности студентов строится вокруг студенческого исследовательского проекта, примерная структура которого с рекомендациями и последовательностью заданий приводится в нашей предыдущей монографии «В пространстве воспитательной деятельности» (Борытко, 2001. П. 2.4.1, прил. 5). Следует отметить, что работа над проектом — не дополнительное задание, а попытка технологично выстроить на протяжении 2 – 3 лет процесс освоения студентом педагогической теории во взаимосвязи с практикой на основе учебно-исследовательской работы. Собственное исследование побуждает студента формулировать личную профессионально-педагогическую позицию, реализовывать и развивать ее в работе с детьми, отстаивать на учебных занятиях. Эта активность является мощным катализатором усвоения педагогических знаний.

Стимулирует участие в занятиях и учебно-исследовательской работе рейтинговая система оперативной и итоговой оценки подготовки студентов.

На первой лекции студентам объявляется, что рейтинг — не еще одно требование, а дополнительная возможность получить хорошую оценку за добросовестную и плодотворную учебу. За присутствие на лекции или практическом



занятия они получают 1 балл, за ответ на вопрос еще 1. Если это полный и интересный ответ на семинаре, то выставляется оценка до 2 баллов. Решение педагогической задачи оценивается до 3 баллов. Наличие заданного конспекта — 1, выполнение творческого задания, контрольной работы, ответ на коллоквиуме — до 5 баллов.

При общей сумме полученных баллов 60 – 75% от максимально возможного студент имеет право на получение “автоматом” оценки “удовлетворительно”, свыше 75% — “хорошо”, на отличную оценку нужно ответить на экзамене. Преподаватель может повысить оценку с учетом плодотворной работы над проектом, успешного участия в студенческой научной конференции и т.д.

Введение рейтинга приводит к систематическому контролю за текущей работой студентов, а следовательно, к необходимости отработать пропущенные студентом занятия, выполнить обязательные задания. В сочетании с работой над исследовательским проектом это обеспечивает согласованность всех видов учебных работ по педагогике, и сознательное усвоение программного содержания, дает старт собственному педагогическому творчеству студентов.

С. Ю. Басовская демонстрирует форму организации такого исследования на примере студенческого кружка географической экологии. В нашем эксперименте использовалась коллективная работа над исследовательскими проектами, в том числе совместные исследования студентов старших курсов и учителей высокой квалификации, а формами их совместного профессионального общения стал теоретический семинар педагогов-исследователей на базе лицея № 8 «Олимпия» и секция «Педагогика» естественно-географического факультета ежегодной студенческой научной конференции ВГПУ, в которой принимали участие педагоги школ.

Результаты диагностического эксперимента показали, что студенты, имеющие опыт педагогической работы до поступления в вуз и во время учебы в вузе, были гораздо увереннее в своих педагогических способностях, однако оценивали себя не всегда адекватно. Это объясняется тем, что их собственный опыт складывался стихийно, нерефлексивно. При этом усваивалась лишь внешняя логика действий педагога, ее поведенческий аспект. Исследовательская деятельность, научное творчество в сочетании с коллективными обсуждениями помогают скорректировать отношение к педагогической профессии и этой группы студентов, обеспечить становление их профессионально-педагогической позиции как воспитательной.

### ***2.2.2. Послевузовское образование***

Несмотря на то, что начальный этап профессионального становления педагога как воспитателя может быть освоен в процессе обучения в вузе, действительное вхождение (или невхождение) в позицию «быть воспитателем» проис-

ходит, когда он непосредственно приступает к повседневной практической деятельности школьного педагога.

Мы согласны с А. И. Григорьевой (1998, с. 2), которая выделяет особые возможности послевузовской подготовки в системе непрерывного педагогического образования, но отметим, что относим к ней, в первую очередь, не курсы и институт повышения квалификации, а внутришкольную методическую учебу молодых педагогов, связь их с вузом, который они окончили, и магистерскую подготовку специалистов.

Все эти формы организации профессиональной подготовки педагога-воспитателя должны быть направлены на возрастание степени самостоятельности, произвольности профессионального поведения и деятельности молодого педагога, в конечном счете — на становление его как субъекта профессионального бытия.

Освоение педагогических технологий, как нам представляется, — главная задача в деле профессионального саморазвития молодого педагога, становления и упрочения его профессиональной позиции. Способам решения этой задачи мы посвятили большую часть своих исследований<sup>27</sup>. Примерами реализации этих идей стали разработанные под нашим руководством учебно-технологические комплекты «Мы изучаем математику» (авторы-составители В. В. Зайцев и С. А. Пятаева) и «Путешествие в Страну Слов» (авторы-составители С. А. Пятаева и Г. Н. Шевченко).

Проведенный анализ программ детского сада и начальной школы позволил выделить основные идеи (как методические, так и содержательные) для обеспечения преемственности в дошкольном и школьном образовании. Сначала педагоги-экспериментаторы, а затем и многие другие воспитатели, уже работающие по комплектам «Мы изучаем математику» и «Путешествие в Страну Слов», обнаружили, что такая практика резко уменьшает время подготовки воспитателя к

---

<sup>27</sup> См.: *Борытко Н. М.* Замысел и технология // Мы изучаем математику / Сост. В. В. Зайцев; Под. ред. Н. М. Борытко. Волгоград, 1995. С. 3 – 4; *Борытко Н. М.* Технологический подход при подготовке детей к школе // Путешествие в Страну Слов: Метод. пособие к рабочим листам по развитию речи и обучению грамоте детей 5 – 7 лет / Сост. С. А. Пятаева, Г. Н. Шевченко; Под. ред. Н. М. Борытко. Волгоград, 1996. С. 3 – 4; *Борытко Н. М.* Освоение педагогической технологии // Там же. С. 46; *Борытко Н. М.* Этапность в освоении учителем педагогических технологий // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. докл. IV годич. собр. Южного отделения РАО и XVI региональных психол.-пед. чтений Юга России. Ростов н/Д., 1997. Ч. I. С. 18 – 19; *Борытко Н. М.* Этапы освоения педагогической технологии // Путешествие в Страну Слов: Метод. пособие к рабочим листам по развитию речи и обучению грамоте детей 5 – 7 лет / Сост. С. А. Пятаева, Г. Н. Шевченко; Под. ред. Н. М. Борытко. 2-е изд. Волгоград, 1999. С. 46; *Борытко Н. М.* Личностный подход и технологии при подготовке детей к школе // Там же. С. 3 – 4.

занятию, а качество усвоения программного материала детьми при этом существенно возрастает. Это не удивительно, ведь авторы ставили задачу разработать не просто пособие, а педагогическую технологию, которая позволяла бы гарантированно подготовить ребенка к школе.

Суть технологического подхода заключена в идее полной управляемости работой школы или другого образовательного учреждения. По характеристике японского ученого-педагога Т. Сакамото, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, или, иначе, «систематизацию образования» (Цит. по: М. В. Кларин, 1994, с. 17).

Понятно, что термин этот пришел в педагогику из техники и ассоциируется с цепочкой, повторяемостью действий и результата, алгоритмом, рецептом. Технология отвечает на вопрос «как действовать?» (и почему именно так?). Это то, что за рубежом принято называть термином «ноу хау» (в переводе с английского «знаю как»). Технология (греч. *techné* — искусство, мастерство, умение + *logos* — слово, учение) — совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. Отсюда педагогическая технология — это логическая законосообразная последовательность действий педагога по формированию жизненного опыта детей, их позиции.

Существо педагогической технологии, в нашем понимании, составляет ее нацеленность на формирование элементов жизненного опыта детей, их позиции. Популярный ныне вопрос о том, что лучше — дать голодному рыбу или дать ему удочку и научить ею пользоваться? — из этой области. Признавая, что содержанием современного воспитания (да и образования в целом) становятся жизненные проблемы детей, мы не можем ограничить педагогическую деятельность только решением этих проблем. Суть современного образования заключена в формировании у ребенка способности решать такие проблемы.

М. Л. Махмутов таким образом раскрывает смысл понятия педагогической технологии: «Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели». В данном определении внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся — этим определяются и способы воздействия на учащихся, и результаты этого воздействия. Слова «жестко запрограммированный» вроде бы освобождают педагога от необходимости мыслить: бери какую-либо известную технологию и применяй.

Без педагогически развитого, творческого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса, а также возрастных и индивидуальных особенностей учащихся любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. Слово «запрограммированный» и означает то, что,

прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности, на что она направлена, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи она может помочь решить в определенных условиях. Недаром говорят: учитель, освоивший педагогическую технологию, — это человек, владеющий педагогическим мастерством.

Процесс становления мастера, овладения педагогическими технологиями, имеет свои этапы. Они выявлялись в ходе опытно-экспериментальной работы по разработке и апробации названных комплектов.

Первоначально были созданы две творческие группы из воспитателей ДООУ, учителей гимназии и методистов (в дальнейшем — авторов пособий), которые использовали разработанные листы с печатной основой в занятиях с воспитанниками ДООУ и первоклассниками (на дополнительных коррекционных занятиях), выявляли технологические характеристики этой методики.

Затем отработанная первоначально методика была представлена авторами (В. В. Зайцев и С. А. Пятаева) более широкой аудитории в процессе проведения семинаров и курсовых занятий с воспитателями. С учетом восприятия и опыта применения методики этот широкий состав педагогов принял участие в доработке и подготовке к изданию технологических комплектов, включающих в себя листы с печатной основой, методическое пособие и демонстрационный материал.

Далее на серии специально организованных семинаров эти комплекты осваивались педагогами как уже отработанные технологии. В экспериментальной работе на различных ее этапах участвовали от 16 до 140 педагогов. Изучение и анализ их опыта позволил нам выделить три этапа в освоении педагогических технологий, нарушение последовательности которых приводит к искажению желаемых результатов в образовании.

**Этап знакомства с педагогической технологией** — первый в этой логической цепочке. Прежде чем осваивать какую-либо педагогическую технологию, следует ответить на вопрос: «Что новое, оригинальное в ней содержится по сравнению с тем, что я уже делаю?»

Вслед за А. Н. Кузибецким (1994) мы выделяем четыре уровня новизны: *рационализаторский*, который характеризуется усовершенствованием отдельных элементов деятельности педагога и учащихся; *изобретательский*, которому присущи комбинации и соединение известных приемов, методов работы; *эвристический*, который предполагает дополнение и расширение спектра применяемых педагогических средств; *новаторский*, когда на новых принципах преобразуется вся система работы. Причем уровень новизны технологии зависит не только от степени мастерства педагога. Не менее важны цели, на достижение

которых направлена технология, и условия, в которых она обещает быть эффективной.

Разобравшись в этих вопросах, можно сознательно решить для себя: следует ли использовать конкретную технологию в своей работе, и если да, то в какой степени: целиком или на уровне отдельных элементов.

Мы считаем, что педагогическая технология может быть эффективной только в том случае, если она *актуальна*, т.е. востребована современными условиями общественного развития; основана на *закономерностях* человеческого восприятия и развития ребенка; учитывает *особенности* данного состава класса (или отдельного ребенка), самого педагога и условий, в которых он эту технологию осуществляет.

**Этап изучения технологии.** На этом этапе важно получить для себя четкое представление о технологии по следующим признакам (Гребенюк, 1995): *цели* (во имя чего необходимо учителю ее применять); наличие *диагностических средств*; *закономерности структурирования* взаимодействия учителя и учащихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс; *система средств и условий*, гарантирующих достижение педагогических целей; *средства анализа* процесса и результатов деятельности учителя и учащихся.

**Этап применения технологии** предполагает четыре последовательных шага: 1) применение отдельных *элементов* технологии (цепочек методов, в которых проявляются характерные особенности именно этой технологии); 2) *группировка* освоенных элементов, применение их на уровне фрагментов технологии; 3) последовательное применение *всей технологии* в целом, восстановление логики, заложенной в ней; 4) творческое применение технологии, *адаптация* ее к особенностям своего стиля работы, усовершенствование отдельных элементов.

Выделенные этапы проверялись нами впоследствии на материале воспитательных технологий «орлянского огонька», «коллективной творческой деятельности» и др. Очевидно, что лишь первые два этапа, в той или иной мере, возможно осуществить в рамках учебного процесса вуза или курсовой подготовки. Основной, третий, этап не мыслим вне рамок реального педагогического процесса. Впрочем, и первые два также оказываются лишь имитацией освоения, если педагог не включен в педагогическую деятельность. Пройдя эти этапы один за другим, мы получим не только более совершенные результаты в образовании детей, но и удовлетворение от собственной работы, ставшей более эффективной.

Если рамки учебного процесса определены достаточно жестко и позволяют молодому педагогу достаточно комфортно чувствовать себя на уроке, то функ-

ции классного руководителя нередко определяются известной поговоркой «и швец, и жнец, и на дуде игрец», он «за все в ответе». Потому и родился в учительской среде грустный афоризм «ничто не дается так дорого и не ценится так дешево, как классное руководство». Все опросы и исследования устойчиво показывают, что абсолютное большинство молодых учителей испытывают дискомфорт, чувство неуверенности во внеклассной воспитательной работе, что и побудило нас приложить определенные усилия к ее систематизации в ходе своего исследования<sup>28</sup>.

Рассматривая соотношение понятий «система работы классного руководителя» и «педагогическая технология», мы соглашаемся, что в систему работы могут входить несколько технологий или ни одной, т. е. первое понятие шире и может вовсе не соотноситься со вторым. Однако, современная социально-педагогическая ситуация побуждает учителя наиболее рациональным образом строить свою деятельность, приводит к необходимости ее технологизации.

Говоря о технологиях, мы выделяем в них повторяемость действий и результата, алгоритм, рецепт и приходим к выводу о необходимости ее разумного нормирования, технологизации деятельности. В опытно-экспериментальной работе с педагогическими коллективами ряда школ Волгограда мы предприняли попытку технологизации деятельности классного руководителя через ее систематизацию. При этом были выделены следующие целевые установки:

- выявить основные функции классного руководителя, особенности деятельности;
- определить принципы и приемы планирования работы классного руководителя;
- разработать способы оптимального планирования времени и содержания работы с классом.

Наше внимание было сосредоточено на следующих вопросах:

1. Функции, обязанности и права классного руководителя.
2. Регулирование рабочего времени.
3. Выделение основных направлений воспитательной работы.
4. Планирование работы классного руководителя.
6. Методическая работа классного руководителя.

---

<sup>28</sup> *Борытко Н. М.* 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. С. 78 – 88; *Борытко Н. М.* Взаимодействие классного воспитателя с родителями учащегося // Современные технологии образования: Тез. докл. науч.-практ. конф. 17 – 18 янв. 1995 г. Волгоград, 1995. С. 7 – 9; *Борытко Н. М.* Гуманитаризация образования и творчество учителя // Основы личной безопасности: Учеб.-метод. пособие / Отв. ред. В.А.Антонов; Науч. ред. Н.М. Борытко. Волгоград, 1996. С. 3 – 4.

Доплата за классное руководство, как правило, составляет 20% учительского оклада, а работа поглощает порой все свободное (и несвободное) время учителя. Классный руководитель не знает ни каникул, ни выходных, ни праздников, ни отпуска. Но так ли это неизбежно? Опыт показывает, что чаще такое положение — следствие неумелой организации работы классного руководителя. Нередко даже коллеги-учителя не прочь переложить на классного руководителя часть своих забот, а уж позиция руководства школы и властей по отношению к классному руководителю еще более точно выражается известной фразой «и была бы она у меня на посылках». Вместе с тем совершенно очевидно, что оправдать бесчисленные ожидания ни один классный руководитель не в силах. Нередко такое положение становится главной причиной профессиональной дезадаптации молодого специалиста, ухода его из школы в другие сферы профессиональной деятельности.

Для того чтобы эффективно работать, получать удовлетворение от своего труда и признание за его качество, учителя, педагогические коллективы и руководство школ стремятся привести деятельность классного руководителя в систему, найти оптимальное сочетание желаемого и возможного.

Первым шагом на этом пути становится выделение специфических функций классного руководителя. В чем его особое назначение? Что не в силах выполнить учителя-предметники? Без каких действий классного руководителя не возможен нормальный учебно-воспитательный процесс в школе? При этом наряду с общими выводами формулируются специфические требования к работе классного руководителя, которые зависят от особенностей конкретной школы, ее социального окружения, контингента учащихся.

Результаты этого анализа оформляются, как правило, в должностной инструкции классного руководителя, которая после утверждения ее директором школы становится официальным документом. Совместно с педагогическим коллективом и администрацией инженерно-технического лицея № 5 Волгограда мы разработали примерную должностную инструкцию классного руководителя.

Такой документ помогает упорядочить работу классного руководителя, однако требует дальнейшей детализации: в пределах каких временных рамок классному руководителю планировать свою работу и как велик может быть объем требований, предъявляемых к нему со стороны администрации? В том же лицее в результате коллективного анализа и с учетом опыта работы других школ на педагогическом совете были утверждены в качестве ориентиров нормы учета рабочего времени.

Определив формальные рамки деятельности классного руководителя, педагоги лицея продолжили работу по оптимизации ее содержания. В этом им по-

могли результаты экспериментальной работы временного творческого коллектива «Классный воспитатель» (руководитель канд. пед. наук О. С. Газман)<sup>29</sup>. В результате был разработан короткий документ, служащий основанием для анализа и планирования воспитательной работы.

Наконец, для осуществления своих замыслов педагоги наметили ряд вопросов, на которые необходимо ответить в процессе самообразования и методической учебы.

При планировании работы многие классные руководители вначале определяют те дела, которые периодически повторяются и занимают большую часть времени. Такой раздел плана часто называют «циклограмма». Совместно с классными руководителями средней школы № 42 Волгограда мы выделили циклически повторяющиеся виды деятельности.

Так в опытно-экспериментальной работе создавались предпосылки для технологизации деятельности классного руководителя и воспитательной работы учителей, особенно необходимые для профессионального самоутверждения молодых педагогов.

Результативность процесса профессионального становления молодого педагога, формирования его воспитательной позиции возрастает, когда он попадает в школу, работающую в режиме развития<sup>30</sup>. В исследовании мы пришли к выводу, что для получения заметных результатов в решении воспитательных задач необходимо преобразование всей системы работы образовательного учреждения. Следовательно, педагогическому коллективу необходимо представить более совершенную систему как перспективную цель и поэтапно продвигаться к ее достижению. Будущее системы работы школы, гимназии мы представили в виде ее модели, которая призвана выразить идеальный результат построения системы учебно-воспитательного процесса, его методического и организационного обеспечения. Она является ориентиром при постановке целей конкретных этапов работы учреждения (в нашем опыте — формирования школы, поскольку средняя школа № 135 г. Волгограда, в которой мы начинали эту работу, —

---

<sup>29</sup> См.: О некоторых итогах I этапа эксперимента «Содержание и условия деятельности освобожденного классного руководителя (классного воспитателя)» // Вестник образования: Справ.-информ. изд. Мин-ва образования Российской Федерации. 1992. № 1. С. 2 – 51; 1991. № 8.

<sup>30</sup> См.: *Борытко Н. М.* 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. С.120 – 121; *Борытко Н. М.* 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. С. 53 – 55.



вновь созданная, с 1990 г. она была реорганизована в гимназию<sup>31</sup>). В моделировании гимназического образования при планировании и организации формирующего педагогического эксперимента мы использовали систему моделей:

- модель содержания образования в гимназии;
- модель поэтапного осваивания содержания образования учащимися;
- модель функционирования гимназии, изменение ее организации и управления, обеспечивающего реализацию двух первых моделей;
- модель развития гимназии, поэтапного расширения условий реализации содержания образования.

В первых двух моделях проектируются дидактические условия, третья и четвертая — задают организационно-педагогические условия воспитания. Остановимся более подробно на четвертой модели, *целевой программе развития гимназии*, которая помогла нам скоординировать индивидуальные и коллективные исследования педагогов, направить их на решение важнейших воспитательных задач.

Мы выделили шесть этапов в развитии гимназии и реализации намеченной образовательной программы общей продолжительностью 15 лет.

I — подготовительный этап (1988 – 1990 гг.) — имел целью прием учащихся, комплектование классов, подбор педагогических кадров, сплочение коллективов педагогов, учащихся, родителей, разработку необходимой нормативной документации, формирование структуры управления, органов самоуправления; специально организованная методическая учеба учителей помогла направить их внимание на поиск и освоение педагогических технологий.

II — начальный этап (1990 – 1993 гг.) — предполагал начало экспериментальной работы, отработку методики нравственно-эстетического воспитания учащихся начальных классов средствами искусства, организацию разновозрастных коллективов учащихся, открытие центра клубно-кружковой работы.

III — этап дифференциации (1993 – 1996 гг.) — состоял из отработки дифференцированного развития учащихся с помощью кружков, клубов, изменения социальных ролей, включения в состав учебно-воспитательного комплекса детского сада, подростковых клубов.

IV — этап профилирования (1996 – 1998 гг.) — включал отработку методики обучения в профильных классах с определенной профессиональной направленностью, создание социально-педагогического комплекса.

---

<sup>31</sup> Следует заметить, что эту часть экспериментальной работы мы проводили почти в лабораторных условиях. Описываемый опыт относится к работе именно с молодыми педагогами, поскольку педколлектив вновь созданной школы-новостройки № 135 более чем на  $\frac{3}{4}$  состоял из учителей со стажем работы до трех лет.

V — этап индивидуализации и специализации (1998 – 2000 гг.) — включал отработку методики обучения с курсами по выбору, в классах и группах допрофессиональной подготовки.

VI — завершающий этап (2000 – 2003 г.) — состоял из отработки всей системы работы гимназии и оформления результатов эксперимента.

Наличие целевой программы развития гимназии позволило не только существенно повысить эффективность методической учебы и создать атмосферу творческого поиска, но и системно передавать накопленный в гимназии опыт другим коллективам. Только с 1991 по 1993 гг. мы провели около двадцати проблемных семинаров для администрации и педагогов инновационных образовательных учреждений. Такие семинары заставляли в очередной раз осмыслить проводимую опытно-экспериментальную работу, а общение с коллегами — обогатить ее. Гимназия стала методическим центром в городе и районе, опорной для института усовершенствования учителей.

В дальнейшей исследовательской работе опыт проектирования программ развития был распространен на образовательные учреждения, с которыми мы сотрудничали: лицеи № 5, 8, 9, Детско-юношеский центр г. Волгограда, Ворошиловский районный Дом творчества и досуга г. Волгограда, средняя школа № 3 г. Котово и др.

Увеличить число вовлеченных в инновационный процесс молодых педагогов, существенно повысить результаты их работы, сделать их стабильными помогает планомерная деятельность администрации школы по развитию методологической культуры учителей<sup>32</sup>. Такой опыт сложился в ходе нашего исследования в Волгоградской городской гимназии (1988 – 1994 гг.) и был распространен в дальнейшей работе в других образовательных учреждениях Волгограда.

В начале исследования на методических объединениях и совещаниях учителя и воспитатели дорабатывали и наполняли конкретным содержанием предложенные им модели образования и развития школы. Для совершенствования профессиональной подготовки и формирования умений теоретического анализа педагогической действительности были организованы методологический семинар под руководством проф. В. С. Ильина и школа педагогического мастерства под руководством доц. Ф. К. Савиной. Их занятия были направлены на максимальное стимулирование собственной активности педагогов. Вскоре среди них выделились наиболее активные и составили основу творческих групп по разработке различных вариантов учебных планов.

---

<sup>32</sup> См.: *Борытко Н. М.* 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: Перемена, 1997. Вып. 4. С.107 – 110.

Второй год работы школы был посвящен реализации пяти вариантов учебных планов для классов различных профилей. Пути перехода на пятидневную учебную неделю разрабатывались всем коллективом на педагогическом совете, проведенном в форме деловой игры, к которой готовились заранее. Каждая из четырех созданных групп провела концептуальный анализ опыта двух-трех школ, отыскивала пути применения и обогащения этого опыта в своем коллективе. В результате была сформирована согласованная система работы в условиях «пятидневки».

Успех окрыляет — все большее количество педагогов включалось в поисковую работу, а это повышало эффективность образования. Результаты двухлетней работы были признаны на уровне Министерства народного образования РСФСР присвоением школе в 1990 г. статуса гимназии.

Одновременно среди учителей стали выделяться те, кто уже стремился и мог проводить самостоятельную поисковую работу. Мы расцениваем это как показатель наличия атмосферы поиска в коллективе. Большая часть учителей направила на совершенствование содержания образования, разработку программ углубленного изучения предметов, пособий к ним, другие — на совершенствование методики. Для учителей-исследователей были организованы индивидуальные и групповые консультации по методологии и методике исследовательской работы. Их проводили заведующая кафедрой педагогики пединститута Ф. К. Савина и профессор Г. И. Школьник. Постепенно из этой группы выделились учителя, начавшие диссертационные исследования. Первым из них стал Ю. В. Науменко, успешно защитивший кандидатскую диссертацию по теме «Дидактические условия развития творчества учащихся в учебной деятельности».

Так поэтапно формировалась методологическая культура педагогов, способствующая становлению атмосферы творческого поиска в педагогическом коллективе гимназии. На шестом году работы гимназии этот поиск проходил уже на разных уровнях: обобщение опыта работы, эмпирический эксперимент, теоретический поиск. Стимулирующую роль играли контрактная система организации и оплаты труда и конкурсный набор педагогических кадров.

Для становления атмосферы творческого поиска в педагогическом коллективе большое значение имели стажировки учителей на кафедрах вуза, а преподавателей педуниверситета — в гимназии. Они стали системой. Учителя при этом получали консультации от ученых по вопросам исследовательской работы и методики преподавания, а преподаватели высшей школы — опыт практического использования своих идей.

Результативность такой работы доказывают выводы, полученные в процессе социологических обследований, проведенных городским управлением образо-

вания и районным комитетом по образованию. В отношении педагогического состава гимназии в анализе результатов обследования сделан вывод: «...совершенно очевидно просматриваются следующие тенденции: ориентация большинства учительского коллектива на дифференцированный метод обучения и воспитания учащихся через изучение их интересов и потребностей; творческий и самостоятельный подход к своей работе через внедрение различного рода инноваций; объективная оценка учителями нетрадиционных методов обучения и поиск возможных путей для повышения их эффективности».

Статистические показатели в оценке зависимости результатов поисковой работы школы от методологической культуры педагогов применялись нами в совокупности с другими косвенными показателями:

- степень удовлетворенности учащихся процессом обучения в данном учреждении;
- оценка способности выпускников к адаптации в окружающей среде и сложившейся системе ценностей;
- результаты социологических обследований учащихся в сравнении с результатами аналогичных обследований по району, городу, области;
- независимые экспертные оценки эффективности выделенных в опытно-экспериментальной работе педагогических условий;
- «глубина проникновения» инновационных процессов в коллективе школы (на уровне администрации, педагогов или учащихся).

### **2.3. Профессиональное саморазвитие**

По мнению председателя Международной комиссии по образованию для XXI века при ЮНЕСКО Ж. Делора, непрерывное образование должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также *способности выносить суждение и предпринимать различные действия*.

Исследователи (Б. С. Гершунский, А. П. Владиславлев, Н. К. Сергеев и др.) выделяют среди функций непрерывного образования его компенсаторную, адаптирующую и развивающую функции. *Компенсаторная функция*, как считает Н. К. Сергеев (1997, с. 93), определяет главной идеей непрерывного образования человека восполнение пробелов, недостатков собственной образованности, подготовленности к труду в определенной сфере. *Адаптирующая функция* связывается главным образом с приобретением в процессе дополнительной образовательной деятельности тех знаний, умений, свойств характера, качеств личности, которые бы позволили более быстро и менее болезненно адаптироваться в меняющихся условиях окружающей среды, производства, коллектива.

На этапе самостоятельной профессиональной деятельности мы особо выделяем *развивающую функцию* непрерывного образования педагога, которая подразумевает создание условий, благоприятствующих профессионально-личностному саморазвитию педагога и стимулирующих его.

Выделение развивающей функции приводит к тому, что «содержание послевузовского образования не задается изначально, а определяется самим педагогом или совместно с обучающимся в системе повышения квалификации и ориентируется на развитие его авторской педагогической системы» (Сергеев, 1997, с. 146).

Традиционно повышение квалификации ориентировалось на преодоление трудностей, пробелов, «слабых мест» в профессиональной подготовке учителя, и меньше внимания уделялось выявлению сильных сторон его индивидуальности, прогрессивных компонентов его деятельности, развитию профессионального почерка и самобытности. Наша опытно-экспериментальная работа в сфере послевузовского образования (внутришкольной методической учебы, педагогической аттестации и курсовой подготовки в системе повышения квалификации) предусматривала развитие тех сторон профессиональной деятельности, которые в наибольшей степени способствовали самореализации профессионально-личностного потенциала педагога, упрочению его субъектности в сфере профессионально-педагогической деятельности.

### ***2.3.1. Курсовая подготовка***

В настоящее время система повышения квалификации все более решительно обращается к индивидуальной профессиональной модели деятельности педагога, вовлечению его в полноценное проживание ситуаций профессионально-личностного саморазвития; происходит смещение акцента с передачи нормативного знания на развитие способности педагога самостоятельно выстраивать собственную деятельность, формировать профессионализм, т.е. на владение полнотой профессии (С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, Э. Н. Гусинский, Ю. Н. Кулюткин, Е. М. Ибрагимова, Э. М. Никтин, В. Г. Онушкин, Н. К. Сергеев, Е. П. Тонконогая, К. М. Ушаков, П. В. Худоминоский, Р. М. Шерайзина и др.).

Этот процесс реформирования нашел отражение и в ряде научных работ 90-х годов, освещающих различные аспекты проблемы послевузовской подготовки педагогов к воспитательной деятельности в современной школе: теоретико-методологическая подготовка педагогов в сфере воспитания (Е. Н. Барышников, И. А. Колесникова): подготовка директоров школ (А. В. Гаврилюк) и классных руководителей (В. В. Андреева, О. С. Газман, А. И. Григорьева, Н. Л. Селиванова) как воспитателей; обучение учителей способам актуализации воспитательного потенциала среды (Ю. С. Мануйлов) и це-

леполагания в сфере воспитания (Г. Н. Прозументова); подготовка педагогов к инновационной воспитательной деятельности (С. Д. Поляков); повышение квалификации педагогов-воспитателей сельских школ (Е. Н. Степанов).

В своем исследовании<sup>33</sup> мы опирались на положение Н. К. Сергеева (1997) о том, что специфическая особенность процесса повышения квалификации педагога связана с тем, что педагогические знания и опыт специалиста в буквальном смысле не стареют, и речь должна идти не об обновлении знаний, как это делается, например, при переподготовке представителей инженерных профессий, а о качественно новом переосмыслении педагогического опыта, лежащих в его основе ценностей, о включении освоенных профессиональных действий в качественно новые технологии.

Результаты восьми лет (1994 – 2001 гг.) опытно-экспериментальной работы в сфере повышения квалификации дают основания для вывода, что наиболее эффективный способ профессионального развития педагога — усвоение педагогических идей в единстве с реальным опытом их осуществления в условиях живого контакта с носителями этого опыта (например, на экспериментальных площадках) через использование интенсивных технологий профессионального саморазвития — микроисследования, анализа реального опыта, защиты проектов и технологий, учебно-деловых игр, дискуссий представителей различных научно-методических школ и направлений, апробации авторских методических идей, психологических тренингов по развитию новаторского мышления.

Опытно-экспериментальная работа по отработке моделей курсовой подготовки осуществлялась на курсах, организуемых кабинетом воспитательной работы Волгоградского ИПК работников образования, который в целях обеспечения высокого научно-теоретического и технологического уровня повышения квалификации в 1997 г. был реорганизован в кафедру воспитания и социальной работы.

Воспитание при этом рассматривается как элемент единого учебно-воспитательного процесса, имеющий, однако, свою специфику в целях, содер-

---

<sup>33</sup> См.: *Борытко Н. М.* 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. С. 46 – 53; *Борытко Н. М.* 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. С. 99 – 101; *Борытко Н. М.* 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. С. 106 – 112.

жании, технологиях, логике развертывания, применяемых средствах, механизмах влияния на становление ребенка, его индивидуальности. Подготовленность педагога к воспитательной деятельности на этой ступени непрерывного образования, по нашему мнению, включает в себя:

- понимание психологических механизмов развития личности ребенка, его индивидуальности;
- осознание педагогом своей воспитательной позиции, принятие индивидуальности и свободы ребенка как ценности;
- умение взаимодействовать с воспитанником в педагогическом процессе, коммуникативную культуру педагога;
- владение способами создания воспитывающих ситуаций и формирования на их основе собственного личностного опыта ребенка.

Программы курсовой подготовки, предлагаемые кафедрой, основываются на парадигме *целостного подхода* к изучению педагогических явлений и организации педагогической деятельности. Этим объясняется выделение четырех компонентов в содержании воспитания и курсовой подготовки: системы знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-личностного отношения к миру. В этом же заключены истоки значимости таких понятий, как «система», «структура», «интегративное качество», «целостное свойство», «системообразующий (стержневой) компонент», «уровень системности (целостности системы)» и т.д.

При этом мы рассматриваем *теорию личностной ориентации образования* как творческое развитие концепции целостного подхода в направлении технологизации педагогической деятельности. Следовательно, задача формирования личностного опыта обучающегося и воспитанника становится системообразующей как в деятельности педагога (руководителя), так и в его подготовке.

Подобное понимание специфики современного образования приводит к необходимости пересмотра методики курсовой подготовки педагогов и руководителей. В основу методики положены обоснованные ранее три принципа непрерывного педагогического образования: *рефлексивность, интерактивность и проективный подход*.

По настоящему реализовать идею интерактивного подхода в курсовой подготовке воспитателей нам помогает проективная методика, когда объединяющим все формы занятий в ходе курсов становится собственный исследовательский проект педагога по совершенствованию его воспитательной деятельности. Таким образом, предлагаемые кафедрой программы можно отнести к программам социально-ролевого типа, нацеленным на создание условий для освоения слушателями ролевых позиций *системно мыслящего педагога, методиста и руководителя образовательного учреждения, работающего в режиме педаго-*

гической поддержки индивидуально-личностно становления ребенка. Вместе с тем, программы во многом близки к поведенческому типу, поскольку занятия часто ориентированы на имитационное моделирование. Важнейшими их целевыми установками является развитие способности слушателей к принятию самостоятельных обоснованных решений в различных проблемных ситуациях.

Программы построены по блочному типу. Из одних и тех же тематических блоков могут строиться как одно-, пятидневные семинары, так и длительные курсы на 260 час. аудиторной работы. В содержании материала указаны примерные виды деятельности на занятиях и объем учебных часов. Окончательно изучаемые вопросы, виды и продолжительность работы, а также состав преподавателей и используемые виды контроля определяются при разработке тематического плана конкретных курсов.

*Педагогический блок* программ составлен в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования и Государственными требованиями к минимуму подготовки выпускника третьего уровня высшего профессионального образования по квалификации учитель, воспитатель<sup>34</sup>. Предусмотренная система текущего и итогового контроля позволяет по окончании курсов принять у слушателей квалификационный экзамен по педагогике и психологии на высшую квалификационную категорию учителя.

В свою очередь, педагогический блок мы разделяем на три раздела: «Проектирование воспитательных систем», «Содержание воспитательной работы» и «Технологическое мастерство воспитателя». Примерное планирование материала первого раздела приведено в приложении (см.: *Приложение 2*), аналогично строятся и два других раздела.

*Управленческий блок* («Управление воспитательной системой») составлен в соответствии с требованиями третьего уровня подготовки по специальности 06.12.00 – «менеджмент в социальной сфере (квалификация – менеджер образования)» и соответствующими требованиями Минобразования<sup>35</sup>. Однако управленческую подготовку мы предлагаем не только руководителям, т. к. считаем не менее необходимым совершенствование управленческих способностей педагога по организации класса, группы детей.

---

<sup>34</sup> См. Приказ Минобразования и Госкомвуза России от 14 декабря 1995 г. № 622/1646 «Об утверждении рекомендаций по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников, Требований к квалификации этих работников при присвоении им квалификационных категорий и внесении изменений в приказ Министерства образования Российской Федерации и Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 31.08.95 № 463/1268». Приложение № 2.

<sup>35</sup> Там же. Приложение №3.



Требования указанных документов являются ориентиром к определению уровня итоговой подготовленности слушателей по окончании курсов. Предусмотренная система текущего и итогового контроля позволяет по окончании курсов принять у слушателей квалификационный экзамен по управлению педагогическими системами на высшую квалификационную категорию руководителя.

В ходе курсов, при любой их продолжительности, реализуется выявленная в нашем исследовании логика выделения этапов — осмысление, осознание и проектирование. Регламентированная дискуссия, игра «Разброс мнений», «ярмарка разработок» и другие формы занятий помогают осмыслить свой опыт, выделить имеющиеся проблемы. Задания на анализ и оценку педагогических ситуаций, разработок, планов работы в сопоставлении с дозированными блоками теоретического материала для их выполнения направлены на повышение теоретического уровня профессионального мышления. Наконец, разработка документов, сценариев, планов и т.п. способствуют проектированию профессиональной деятельности на более высоком уровне.

Однако, в силу своей эпизодичности, искусственности условий, оторванности от непосредственной работы и по многим другим соображениям, курсовая подготовка оказываеься не в состоянии в полной мере удовлетворить потребности профессионального саморазвития педагога-воспитателя. Кроме того, в этом процессе педагог достигает подчас такого уровня, когда всякие методы работы с ним, даже отдаленно напоминающие по форме обучение, вызывают неприятие, мешают самовыражению и саморазвитию. В процессе исследования мы особое внимание уделили реализации развивающего потенциала школьной методической учебы.

### ***2.3.2. Школьная методическая учеба***

Система внутришкольной методической учебы, как показывает наш опыт и результаты исследования, имеет самоценное значение для процесса саморазвития педагога, становления и развития его профессиональной позиции воспитателя. В. В. Кузнецов (1998, с. 31 – 32) в своем исследовании анализирует понятие «открытое общество», когда личность в социуме свободна в формировании взглядов. Ей в этом не препятствуют установленные законы и обычаи, наоборот, самостоятельность поощряется моралью и защищается законом. Каждый выражает свое собственное мнение о государственной политике, неся при этом личную ответственность за это мнение и действия с ним связанные.

Ссылаясь на К. Поппера, основным критерием «открытого общества» он называет существование личности, обладающей свободой, неподконтрольной обществу и государству, и политический индивидуализм членов общества. Переход к «открытому обществу» начинается со свободы критического мышления,

критического отношения граждан к власти. Именно в этом заключается основа их личной свободы.

Мы полагаем, что в полной мере высказанные соображения могут быть отнесены и к атмосфере школы, любого другого образовательного учреждения, в котором работает педагог-воспитатель и в котором происходит становление его профессиональной позиции. Методическая и человеческая свобода воспитателя, ощущение им своего достоинства — неперенные условия профессионального становления.

Построение методической системы школы по принципам «открытого общества» базируется на целом спектре фундаментальных человеческих потребностей: в безопасности, социальном признании, самоуважении и самовыражении. Цивилизация, по К. Попперу, уводит человека от тоталитаризма и освобождает его критические способности. «Цивилизованная школа», как нам представляется, не только позволяет, но предполагает развитие критических способностей всех участников педагогического процесса, направляя их в конструктивное русло. Показателем и критерием этой конструктивной деятельности педагога-воспитателя является его авторская педагогическая система.

Феномен авторских педагогических систем исследуют многие ученые. В. В. Анисимова (1998) утверждает, что личность учителя является системообразующим компонентом авторской педагогической системы: она и субъект педагогической деятельности, и автор-проектировщик педагогической технологии.

В контексте нашего исследования очевидно, что профессиональная позиция педагога является основой для разработки его авторской системы как программы профессиональной деятельности, в которой позиция находит свое выражение в качестве концепции. С другой стороны, в процессе выработки авторской системы уточняется и сама профессиональная позиция. Более того, именно в процессе «разворачивания» педагогической позиции в программу деятельности, авторскую педагогическую систему сама позиция приобретает характер воспитательной<sup>36</sup>. Это объясняется тем, что именно в виде авторской педагогической системы позиция педагога может быть проверена и принята как эффективная или отвергнута практикой воспитания.

Эти выводы в основном согласуются с результатами исследования В. В. Анисимовой (1998, с. 44), которая предлагает признать в качестве критериев сформированности авторской педагогической системы *субъектность* (авторство учителя в постановке целей, выработке содержания, разработке

---

<sup>36</sup> См.: Борытко Н. М. Педагогические технологии и опыт // Инициатива: Обществ.-пед. сб. Вып. 2 / Под ред. Н. М. Борытко. Волгоград, 1995. С. 3 – 4.

средств, форм педагогического взаимодействия и т. д.), *сотрудничество* (соавторство учителя и ученика в разработке всех аспектов педагогического взаимодействия), *технологичность* педагогической деятельности (деятельностно-коммуникативное воплощение педагогического замысла, диагностируемость всех этапов педагогического процесса, совпадение результатов этой деятельности с диагностически заданной целью), *целостность* (единство личностно-смыслового и процессуального аспектов педагогической деятельности) и *результативность*.

Степень субъектности и самореализации Е. А. Крюкова (1999, с. 163 – 168) избирает в качестве критериев выделения уровней сформированности авторской педагогической системы, выделяя в ней целевой, содержательный, процессуальный, профессионально-личностный аспекты и аспект взаимодействия.

Педагогическая позиция как авторская рассматривается в работах В. И. Андреева, Е. В. Бондаревской, С. Г. Вершловского, В. И. Гинецинского, В. С. Ильина, В. И. Загвязинского, И. А. Колесниковой, А. Н. Кузибецкого, А. М. Саранова, Н. К. Сергеева, Ю. П. Сокольникова и др. авторов, которые считают создание целостной системы педагогической деятельности учителя высшим уровнем его профессионального мастерства.

В качестве варианта оформления авторской педагогической позиции мы рассматриваем публикации с описанием передового педагогического опыта<sup>37</sup>, квалификационные работы педагогов и их защиты в процессе аттестации<sup>38</sup>, а также авторские учебные программы<sup>39</sup>. Специфика этого этапа непрерывного образования педагога в том, что он уже овладел достаточным набором приемов и методов и его не устраивает работа по шаблону. Затягивание «исполнительского» стиля может привести к потере смысла педагогической деятельности как способа самовыражения и самоутверждения в окружающем мире.

---

<sup>37</sup> Для этого в сотрудничестве с Новационно-педагогическим центром Волгоградского городского управления образования автором в 1995/96 г. был организован выпуск продолжающихся изданий «Инициатива» (обществ.-пед. сб.) и «Камертон» (информ.-метод. материалы). В связи с отсутствием финансирования в дальнейшем их выпуск прекратился. Под редакцией автора также изданы «Уроки информатики в начальной школе» (Программа и метод. реком. / Сост. Т. Н. Калюжина. Волгоград, 1997. 72 с.); «Музей и Мы» (Межмузейный вестник Детско-юношеского центра Волгограда); Методические указания к выполнению и оформлению научных работ по исследовательской деятельности учащихся (Сост. Т. Г. Бадешко и др. Волгоград, 1996) и др. издания.

<sup>38</sup> См.: *Борытко Н. М.* Педагогическое мастерство и аттестация и Педагогический опыт и технологии // Кузибецкий А. Н. Квалификационная работа и аттестация педагога / Под. ред. Н. М. Борытко. Волгоград, 1996. С. 5 – 6, 56 – 62.

<sup>39</sup> См.: *Борытко Н. М., Кузибецкий А. Н.* Разработка и экспертиза авторских учебных программ: Учеб.-метод. пособие / Под. ред. В. В. Серикова. Волгоград: Перемена, 1996. 96 с.

Для таких педагогов важно соотнести свою деятельность с мнением детей не только, но и коллег-профессионалов. Их позиция тяготеет к выходу на концептуальный уровень, и потому их педагогические проекты большей частью не ограничиваются отдельными методиками или технологиями (они стремятся системно моделировать свою деятельность) и для них с особой остротой встает вопрос оценки ее эффективности. Процесс оценивания всегда таит в себе скрытый конфликт, противоречие. Тем более это относится к оценке творческого труда педагога. Каковы критерии? Какова процедура? Кто судьи? Эти и многие другие вопросы вызывают жаркие споры и обсуждения в учительских, на совещаниях, конференциях, научных семинарах.

Часто учитель говорит, что оценивать его работу нужно по ученикам, которых он подготовил, но тут же соглашается, что результат в данном случае зависит не только от учителя и школы. И вновь мы оказываемся в начале решения проблемы: как оценить эффективность труда учителя? Важно, чтобы накопленный и осмысленный опыт стал ступенькой, этапом профессионального роста педагога, а описанный опыт — достоянием других и служил бы развитию школы в целом. В этом гарантия стабильности и обоснованности инновационных процессов в образовании. Не в меньшей мере это значимо для устойчивости профессиональной позиции педагога-воспитателя и обеспечения ее саморазвития.

Приложив определенные усилия к оформлению квалификационной работы, описанию и анализу собственной педагогической деятельности, представив свой труд на суд экспертов и коллег, учитель неизмеримо лучше осознает существо и механизмы своей работы, а это, в свою очередь, обязательно повысит ее эффективность. Сложность в том, что никто раньше не учил учителя описывать и анализировать свой труд: считалось, что это функции методиста. Теперь же методист становится консультантом, помощником, который владеет «опытом описания опыта».

Консультируя педагогов и выступая в роли эксперта, мы утвердились в мысли, что аттестация проходит более успешно, когда педагог (учитель, воспитатель) представляет к защите педагогические технологии. Это могут быть успешно освоенная в процессе инновационной деятельности технология другого педагога, собственная разработка или технологично выстроенный опыт.

В принципе, инновации по содержанию могут относиться к сфере управления и организации, развития содержания образования или совершенствования *технологий* обучения и воспитания. Последнее ближе к существу деятельности педагога-практика и, следовательно, более естественно воспринимается при его аттестации на квалификационную категорию. Но именно здесь, как ни странно,

происходит много путаницы. Технологиями называют все подряд, в сомнительных случаях скрываются за термином «элемент технологии».

Именно этот (технологический) аспект, как правило, теряется в разработанных педагогами авторских программах, хотя, по результатам республиканского социологического исследования, 10% учителей считают важной качественной характеристикой педагога высшей квалификационной категории *наличие авторских программ*<sup>40</sup>. Не случайно поэтому разработка и усовершенствование учебных программ — одно из самых распространенных направлений инновационного педагогического поиска в учреждениях образования. То, что раньше было привилегией немногих, стало теперь чуть ли не нормой. К тому же педагогов дополнительного образования подталкивают к этой деятельности и внешние условия: отсутствие не только вариативных, но и вообще каких-либо программ при переходе учреждений от статуса «внешкольных» к статусу «дополнительного образования».

Анализ связанных с этой сферой педагогического творчества проблем показывает явно недостаточную подготовленность руководителей и педагогов образовательных учреждений к инновационной деятельности и к практической работе в системе общего образования, построенной на новых ориентациях, принципах, подходах. Так типичный массовый учитель не готов ни к многоуровневым программам, ни к вариативным курсам, ни к адаптированной дидактике, ни к современным педагогическим технологиям. По данным того же опроса, каждый второй педагог практически не изучает методическую и научную литературу по предмету и смежным дисциплинам, по психологии и педагогике — 70%, и вообще не читает каждый пятый. Только 1 – 3% учителей серьезно занимаются профессиональным самообразованием.

Стремление проанализировать такое нетрадиционное для сферы образования явление, как разработка педагогами авторских программ, и побудило нас с А. Н. Кузибецким, канд. пед. наук, проректором Волгоградского ИПК работников образования, взяться за написание пособия. Мы сами испытали трудности и радости при создании учебных программ, много раз проводили экспертизу программ, подготовленных коллегами. Качество их было неодинаковым: оно зависело от компетентности разработчиков, от организации процесса ее разработки, теоретической базы и технологии, от того, в какой мере поисковая работа соответствовала научно обоснованным нормам и экспертным критериям.

---

<sup>40</sup> *Внеочередная аттестация. Оценки и самооценки учителей: Аналитическая записка по материалам республиканского социологического исследования // Общее среднее образование России: Сб. нормативных док. 1992 – 1993 гг.: В 2 кн. / М-во образования РФ. М.: Просвещение, 1993. Кн. I. С. 95 – 118.*

Проведенные опросы педагогов, создающих учебные программы, свидетельствовали о том, что их представления по этим вопросам подчас весьма поверхностны. Свою задачу мы видели в помощи специалистам образовательных учреждений, решившимся на разработку авторских учебных программ. Прежде всего педагогам следовало осознать актуальность создаваемых ими программ: потребности разного рода индивидуализации и дифференциации обучения (уровневой, профильной, возрастной и т.п.); практическую реализацию идей и технологий личностно ориентированного образования; диверсификацию сети образовательных учреждений; необходимость учета национально-региональных особенностей образования и многое другое.

Сформировался эффективный опыт инновационной деятельности подобного рода. В исследованиях по данной проблеме получены важные научные результаты. Мы обобщили эту научно-педагогическую информацию в помощь разработчикам учебных программ и тем, кто проводит их экспертизу или организует поисковую работу, и пришли к выводу, что разработка программ — это научно-теоретическая деятельность, которая требует специальной работы школы по методологической и теоретической подготовке педагога<sup>41</sup> и научного консультирования<sup>42</sup>.

Для педагога-практика своего рода творческим отчетом стало *открытое занятие* (урок, внеклассное мероприятие), методику подготовки проведения которого<sup>43</sup> мы специально разработали в ходе опытно-экспериментальной и консультативной работы с педагогами. Практика консультирования инновационной деятельности образовательных учреждений и отдельных педагогов позволяет достаточно уверенно систематизировать виды запрашиваемой помощи. Осознание необходимости конкретного вида помощи в каждом случае объясняется не столько характером вносимых преобразований, сколько профессио-

---

<sup>41</sup> См.: *Борытко Н. М.* Рекомендации по разработке программ обучения учащихся гимназии: Рекомендации для учителей и администрации. Волгоград, 1991. 21 с.; *Борытко Н. М.* Организация педагогического эксперимента в новационной школе // Научно-методическая служба новационной школы: Метод. материалы по организации работы / Под ред. Н.М.Борытко. Волгоград, 1994. С. 3 – 7; *Борытко Н. М.* Организация новационно-педагогического поиска в школе // Научно-методическая служба новационной школы: Метод. материалы по организации работы / А. Н. Кузибецкий, Н. Н. Чувальский; Под ред. Н. М. Борытко. Волгоград, 1996. С. 3 – 4; *Борытко Н. М., Егорова Г. В., Кузибецкий А. Н.* Средняя школа с многовариантной дифференциацией образования. Научно-методическая служба новационной школы: Метод. материалы по организации работы / Под ред. Н. М. Борытко. Волгоград, 1996. С. 28 – 31.

<sup>42</sup> См.: *Борытко Н. М.* Ученый в школе: как организовать сотрудничество // Инициатива: Обществ.-пед. сб. Вып. 3 / Под ред. Н. М. Борытко. Волгоград, 1995. С. 24 – 68.

<sup>43</sup> См. *Борытко Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности: Монография. Волгоград: Перемена, 2001. С. 142 – 144.

нальной позицией педагога, ценностями, которыми он руководствуется, смыслами, которые видит в своей деятельности. От этого, в свою очередь, зависят выделяемые педагогом проблемы, формулируемые цели, предпочитаемые средства.

Наши исследования показывают, что эту позицию можно не только учитывать, но и изменять в процессе сотрудничества. Часто такого рода помощь со стороны консультанта оказывается наиболее плодотворной, перспективной, т.к. помогает «запустить» процессы профессионального саморазвития педагогического коллектива и отдельного педагога. Одна из форм такого сотрудничества — организационно-деятельностная игра «Стартовый семинар проектной команды»<sup>44</sup>.

По форме этот семинар является разновидностью организационно-деятельностной игры, в ходе которой одновременно разрабатывается конкретный продукт (концепция или программа развития учреждения) и происходит процесс сплочения проектной команды, реализующей в дальнейшем разработанную программу.

Семинар проводился в различных вариантах с заместителями директоров школ города по воспитательной работе (предметом являлась разработка воспитательной программы города); руководителями школ районов (концепция образования); администрацией и активом учителей школы, только что получившей статус лицея (программа реорганизации школы); с педколлективом только что открытой частной школы (разработка концепции); с педагогами, методистами, руководителями отделов и администрацией детско-юношеского центра (разработка программы развития учреждения). Общее во всех этих случаях — потребность в концепции.

Как правило, приглашая консультанта, школа (и администрация, и педагоги) надеется, что он самостоятельно разработает и предложит программу развития. При этом она должна быть научной, совершенно конкретной, простой и понятной и не требовать каких-либо усилий для ее реализации (позиция А1 на нашей культурологической матрице педагогических позиций — см. табл. 1 на с. 48). Работать совместно с консультантом, и уж тем более самостоятельно продумывать концепцию или программу под его руководством школа обычно не готова. Поэтому согласие на интерактивные формы работы дается неохотно.

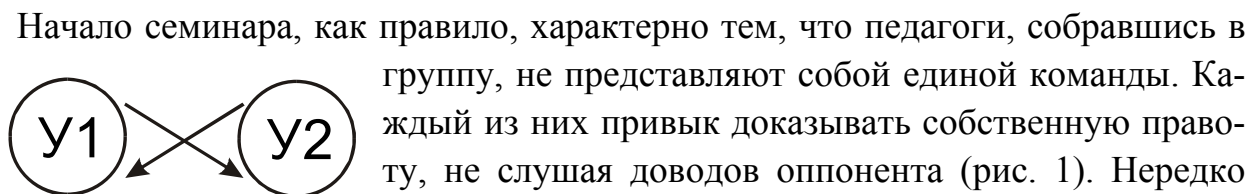
Педагоги, и (в большей степени — руководители и методисты) испытывают дискомфорт, когда разрушается их статус человека, все знающего, владеющего истиной в последней инстанции, непререкаемого авторитета. Классическая лек-

---

<sup>44</sup> См.: *Борытко Н. М.* Культурологические аспекты инновационных изменений (опыт проектной деятельности в консультировании) // Консультирование в области образования. Ч. III: Науч.-метод. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. С. 7 – 46.

ция в этом смысле более комфортна для них, т.к. не выявляет недостатков в подготовке, помогает «сохранить лицо». Типичная фраза «Завтра меня не будет: у меня срочное дело в районо, но я все потом перепишу у коллеги» достаточно емко выражает традиционное отношение слушателей к традиционным курсам и к лекторам. Еще одна фраза из этого ряда: «А Вы скажите, где это прочитать».

Для знаниевой парадигмы, которой придерживаются большинство российских педагогов, свойственны ориентация на норму («скажите, как будет правильно»), боязнь не соответствовать этой норме. Таким образом, в попытках применить техники активной работы на семинаре мы пришли к выводу о необходимости опоры на личное восприятие и личный опыт, повышенной доброжелательности и открытости в работе с педагогами, постепенного вовлечения в работу через индивидуальные формы и выполнение заданий в микрогруппах. Не менее важным представляется перенести внимание педагогов с выяснения межличностных отношений на анализ проблем ребенка.



**Рис. 1.** Взаимоотношения учителей в начале семинара Она может быть выражена формулировкой «Лишь я прав! Кто не со мной, тот против меня!» или «Прав тот, у кого больше прав». Внешне это проявляется в том, что руководителя учреждения, работающего в группе, подчеркнуто называют «начальником», «боссом» или столь же подчеркнуто обращаются к нему по имени, в репликах участников преобладают оценочные суждения, своя позиция не обосновывается, а навязывается, позицию коллеги другие педагоги стараются не анализировать, а принизить и т.д.

	А	В	С
1	■	■	→
2			
3			
4			

**Рис. 2.** Изменение позиций в первый день семинара

Стратегия первого этапа работы с группой представлена на рис. 2. Своей задачей мы считаем последовательный перевод участников из парадигмы знания в парадигму отношений через парадигму опыта. Достигается это выполнением ряда упражнений.



Во вступительном слове ведущего сообщается, что перемены — закономерный этап развития творческого коллектива и что видение перспектив развития, осознание их в качестве проблем — стимул к продуктивному творчеству, саморазвитию.

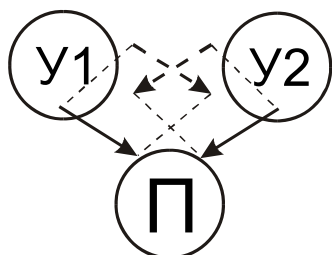


Рис. 3. Перенос акцентов с противостояния на рассмотрение проблемы

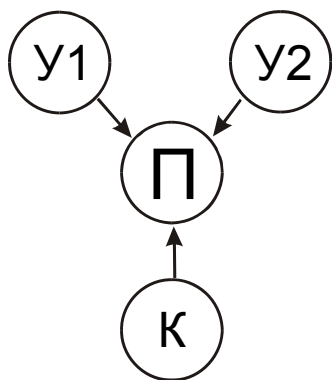


Рис. 4. Позиция руководителя семинара (консультанта)

Задача следующего этапа разминки — примирить участников с тем, что каждый из них видит одну и ту же проблему по-своему, не так, как другие. Через серию упражнений с использованием пословиц и поговорок приходим к выводу, что продуктивным при совместном решении было бы не отвержение различных точек зрения, а сопоставление их, обобщение, суммирование.

К этому моменту желательно добиться позиции, которая изображена на рис. 3, когда внимание педагогов переключается с противостояния друг другу на рассмотрение различных граней проблемы.

Далее, после составления и обсуждения в группе списков проблем, предлагается уточнить роль руководителя семинара в разрешении проблем (см. рис. 4), т.е. он как консультант также имеет свою информацию и свою точку зрения.

После этого проводится ранжирование и классификация проблем. Ранги проставляются от первого (самая важная проблема) до последнего (по числу оставшихся после группового обсуждения проблем). Все проблемы с указанием их ранга заносятся в табл. 4.

Таблица 4

#### Распределение проблем, выявленных в работе образовательного учреждения

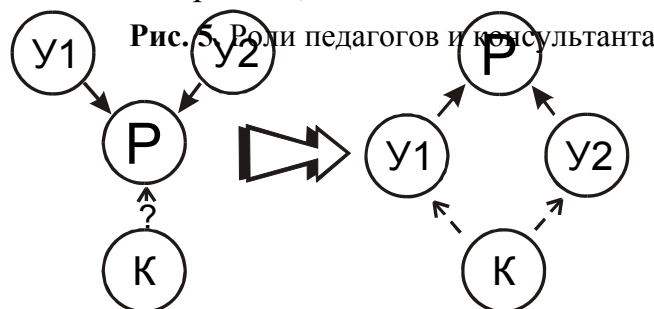
Наименование проблем	Проблемы взрослых	Проблемы детей
Организационные		
Методические		
Технологические		
Эмпирические		
Теоретические		

В нашей практике не было случая, чтобы количество проблем во второй колонке преобладало: как правило, педагоги концентрируют внимание на своих проблемах (низкая зарплата, перегрузка, статус и т.д.). Во вторую колонку (проблемы детей) если и попадают какие-либо проблемы, то с низкими ранго-

выми коэффициентами. Этот факт побуждает к размышлениям о причинах затруднений в работе школы.

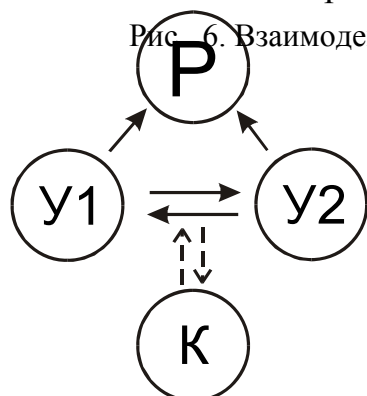
Руководитель семинара напоминает педагогам о том, что, отвечая на вопрос о затруднениях (или проблемах), люди фактически говорят о своих целевых установках. Таким образом, выделяя, в первую очередь, собственные проблемы, педагоги демонстрируют соответствующие приоритеты в целях. Неизменно этот вывод вызывает несогласие педагогов. Как правило, они уверяют, что имели в виду именно детей, но некорректно сформулировали проблемы. Вместо обличения консультант (руководитель семинара) предлагает переформулировать проблемы, чтобы по возможности перенести их в «детскую» колонку. Ведь известно, «...как вы яхту назовете, так она и поплывет»: «плохо» названная проблема не зовет к ее решению.

Заканчивается первый день семинара рефлексивным упражнением, направленным на осмысление коллективной проектной деятельности, отношений к предложенной работе, взаимных отношений участников семинара друг к другу.



Как правило, первый день семинара — самый эмоционально напряженный. «После первого дня я пришла домой совершенно разбитая», — описывает свои впечатления одна из учителей.

Настороженность педагогов, перемена их позиций, «копание» в проблемах вместо чтения лекции о способах их решений — эти и многие другие факторы не способствуют релаксации. Главный результат первого дня можно было бы выразить рис. 5, где слева в центре обсуждения вместо «Проблемы» оказывается «Ребенок», что делает сомнительной прежнюю роль консультанта-руководителя семинара («Я ведь не знаю ваших учеников»). Уточнение этой позиции иллюстрирует правая часть рисунка: «Я помогаю педагогам разобраться самим в себе, в их собственной позиции».



Цель второго дня семинара — наладить взаимодействие между педагогами в их стремлении решить проблемы ребенка (рис. 6). В культурологической матрице это изменение описывается изменением позиции  $C1 \rightarrow C2$ .

Работа начинается с рефлексии. Ведущий напоминает известную мудрость о том, что в одну реку нельзя войти дважды («сегодня мы встретились не такими, какими расстались вчера: что-то переос-

мыслилось, что-то кажется теперь не таким значимым, как вчера»). Поочередно каждому участнику предлагается кратко ответить на три вопроса:

- Что, на Ваш взгляд, вчера происходило?
- На чем, как Вам представляется, мы закончили?
- Что изменилось в Вас?

«Разговорить» участников помогает значок с надписью «И ты прав тоже!». Его держит в руках говорящий и передает следующему. Таким образом значок проходит по кругу и возвращается к ведущему, который берет слово и анализирует предыдущий день:

- видеть проблему — значит видеть перспективы развития;
- мнение каждого ценно («И ты прав тоже!» — принцип ценностно-смыслового равенства: каждый по праву своего рождения имеет неотъемлимое право на бесконечное познание мира);
- важно найти «хорошую» формулировку проблемы.

Третье положение помогает проиллюстрировать известная притча о каменотесах, у которых спросили, чем они занимаются. «Я точу камень», — ответил один. «Я строю храм!», — ответил другой. Налицо одна и та же работа, но две разные позиции. Этот пример позволяет еще раз обратить внимание педагогов на собственное отношение к делу свою активность.

В нашей практике консультирования постоянно подтверждается эффективность применения межкультурного подхода, разработанного Н. Пезешкяном (1992), когда пословицы и поговорки, крылатые слова и выражения, притчи и анекдоты используются как средство для лучшего понимания между консультантом и его клиентом.

Так еще одна история помогает объяснить внешнюю «затянутость» работы, когда много времени отводится отбору и формулировке проблем. Это история про Э. Резерфорда, который, зайдя однажды в свою лабораторию очень поздно, увидел склонившегося над приборами сотрудника. «Что вы здесь делаете так поздно?» — спросил ученый. «Работаю», — ответил сотрудник. «И часто вы так задерживаетесь?» — спросил Резерфорд. «Почти каждый день», — ответил тот, рассчитывая на похвалу шефа. «Черт возьми! — возмутился Резерфорд. — А когда же вы думаете?»

В продолжение семинара составляется «пирамида проблем», набравших самые высокие рейтинги, и каждой из сложившихся трех-четырёх микрогрупп предлагается за 20 мин. подготовить 5-минутное выступление на тему «Проблемы и перспективы» по одной из них для регламентированной дискуссии. Материалы выступления оформляются в виде плаката. На проведение дискуссии уходит около 30 мин. В результате проясняются целевые установки коллектива по внесению изменений в свою работу с детьми. После дискуссии оформ-

ленные листы бумаги остаются развешанными на стенах аудитории, в которой проходит семинар. Они служат наглядным материалом и создают контекстный фон для дальнейшей коллективно-групповой работы над анализом предварительных успехов, служащих опорой в решении выделенных проблем, и возможных трудностей, которые могут возникнуть в процессе инноваций. В процессе «мозговой атаки» набирается как можно больше идей по решению обозначенных проблем. При этом каждая микрогруппа составляет на больших листах бумаги список предложений с указанием имен их авторов.

Эта работа прерывается игрой-рефлексией «Спасибо, коллега». Ведущий сообщает, что за день наработано множество предложений, которые, наверняка, являются результатом взаимодействия членов группы. Поэтому каждому предлагается выбрать **только одного** из коллег, которому он хотел бы сказать «спасибо» за сотрудничество и пояснить, в чем именно оно проявилось.

Задача третьего дня — зафиксировать взаимную потребность педагогов друг в друге и вывести работу на уровень коллективного творчества. В матрице позиций это переход с С2 на С3 (а может быть, и на С4). Схема взаимодействия дана на рис. 7.

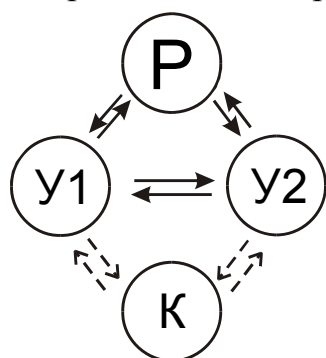


Рис. 7. Задачи третьего дня

Это сотрудничество педагогов между собой и проявление намерения сотрудничать с ребенком в решении его проблем. Контакт с консультантом вновь переходит с группового уровня на индивидуальный, потому что педагог более уверен в ценности собственной позиции, ощущает большую безопасность в принятии ответственности за самостоятельные решения.

Ведущий во вступительном слове отмечает, как правило, наличие повышенной тревожности в группе и закономерность ее проявления. Если первый день семинара участники рассматривали преимущественно с событийной стороны (что делали?), и рассказывали о том, что делали другие, то второй день описывали с позиций своего самочувствия (как из отдельных «Я» складывается коллективное «Мы»). В это «Мы» включались уже и дети, которые формально не присутствовали в аудитории.

Это подтверждается появлением таких формулировок: «Страх», «Установить взаимоотношения», «Я еще ничего не изобрела», «Анализируя свое поведение...», «Мысли сумбурные», «Не взрослые и не дети, а в середине — это наше общее», «Нам тоже нужен психолог», «Хочу раздать решение проблем...» (последнее — реплика директора) и т.д. Далее консультант кратко информирует о стадиях становления творческой команды и о том, что группа переходит от стадии организации к творчеству.

Очень важно зафиксировать складывающуюся сплоченность группы, превращение ее в творческую команду. В связи с этим однажды, после того, как во второй половине второго дня в одной из групп два человека ушли, а третий отсутствовал более чем на полчаса, утром третьего дня мы не стали делать вид, что «отряд не заметил потери бойца», и группе было предложено выразить свое «безмерное горе по поводу безвременного ухода товарищей по борьбе» в шуточных некрологах, которые зачитали под грустную музыку, соответствующим образом оформили и вывесили в аудитории. «Виновники» этой акции были искренне растроганы.

Продолжая работу, следует выявить самые продуктивные идеи и самых популярных авторов, которым предлагается начать следующее упражнение «Волшебный стул» (на основе разработки Н. Е. Щурковой и др., 1993, с.104). Это своеобразная психологическая игра, заключающаяся в том, что ее участники называют достоинства человека, который занимает «волшебный» стул. Правила игры гласят: тот, кто занял стул, предстает перед товарищами только в своих достоинствах; «волшебный» стул высвечивает только положительные качества; называть недостатки запрещается. Воспитательная цель игры — в развитии индивидуальности каждого участника группы, формировании интереса друг к другу, в гуманизации общего психологического климата. На высказывания отводится по 20 – 30 сек., чтобы на этом стуле смогли «побывать» все участники.

При внешней «детскости», незамысловатости этого упражнения не следует его игнорировать даже при недостатке времени. Для творчества нужна открытость, доверительность, а в педагогических коллективах часто преобладает соперничество, конкуренция. В одной из групп этот «волшебный» стул назвали «электрическим» — так трудно было отыскивать хорошие слова о своем коллеге и еще более непривычно выслушивать их в свой адрес.

Подведя итог («Какие мы все разные, но какие же хорошие! И не такие, как о нас только что сказали, а еще лучше! Каждый из нас по-своему нужен команде»), ведущий предлагает следующее упражнение «Брачное объявление». Участникам раздаются листы бумаги, на которых они должны нарисовать свой шуточный портрет и описать себя в формк брачного объявления «Творческий педагог ищет себе команду для серьезных отношений». Предлагается осветить вопросы: кто я? чем могу пригодиться? что хочу получить взамен? куда обращаться? Объявления вывешиваются в аудитории, и каждый участник наклеивает вырезанное из бумаги сердечко на наиболее понравившееся.

На разработку концепций дается 30 – 40 мин. Еще 40 мин. занимает последовательная защита этих проектов. Краткое обобщение дает пресс-центр из

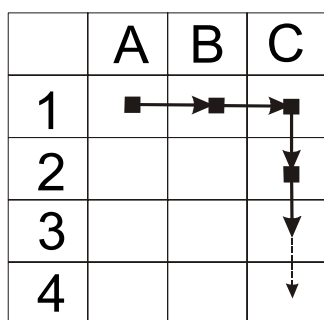
числа участников группы. Этот этап семинара мы стараемся проводить особенно четко, организованно и в быстром темпе.

Результаты семинара фиксируются в заключительной рефлексии «А напоследок я скажу». Участникам предлагается последовательно ответить на три вопроса:

- Насколько оправдались Ваши ожидания и кого за это благодарить (исключая ведущего)?
- Что не получилось и почему?
- Каковы личные и общие перспективы?

Задача заключительной рефлексии — в создании творческой команды. Об этом свидетельствуют высказывания участников: «До семинара у нас сложилась тупиковая ситуация, а теперь мы — коллектив единомышленников», «Три дня назад мы даже не знали, как подступиться к решению проблем, а теперь разработали целую программу», «До семинара мы встречались много раз: вопросов много, а ответов не было. Теперь осмыслили, распланировали. Знаем, куда идем, какую школу мы хотим», «Спасибо за возможность высказаться! Нас не останавливали, не надо было оглядываться. Друг друга увидели в ином свете», «У нас теперь много конкретных ответов на вопросы, но главное — определились в стратегии, сумели отвлечься от суеты», «Мои ожидания совсем не оправдались: считала все это нереальным, а на самом деле — очень плодотворно», «Рассеялся туман, обозначились контуры, а дальше — конкретизировать», «Мне было хорошо: впервые востребовалась моя голова для решения общих проблем» и т.д.

В кратком заключительном слове следует поблагодарить всех за работу, отметить особые заслуги тех, кто, возможно, раскрыл свои способности на этом семинаре. Далее нужно подчеркнуть, что протоколирование проектной работы (вывешивание на стены материалов семинара) помогло не только дисциплинировать



**Рис. 8.** Изменение позиций участников в ходе семинара

мысль, но и продолжить работу с ними в дальнейшей инновационной деятельности, поскольку данный семинар — лишь старт на пути к совершенствованию, а финиша, хочется верить, не будет никогда.

Однако, как показывают результаты нашего исследования, не стоит надолго оставаться в очаровании от результатов семинара. Они нуждаются в закреплении и развитии. Фактически в ходе семинара происходит быстрый переход из парадигмы знания в парадигму отношения, смысла (рис. 8). Семинар посвящен осмыслению концепции деятельности. Однако это не отрицает необходимости наличия соответствующих знаний и умений. Через 2 – 3 дня после семинара рекоменду-

ем встретиться с администрацией школы или инициативной группой, чтобы распланировать дальнейшую работу по внедрению разработанных идей. Первой задачей является упрочение в школе позиций проектной команды, сложившейся в ходе семинара, превращение ее в ядро педагогического коллектива.

Реализация разработанного замысла требует определенных организаторских умений и способностей, знания нормативных документов, кропотливой работы. Вернувшись после семинара в текучку повседневности и не имея опыта реализации творческих замыслов, часть педагогов испытывают разочарование. В продолжение и развитие достигнутого на семинаре его участникам требуется систематическая методическая помощь и поддержка. Иногда мы приходим к мысли, что некоторые педагоги нуждаются в своеобразной психологической реабилитации после семинара: так не хочется им возвращаться из атмосферы доброжелательности, сотрудничества и творчества к повседневности. Возможно, что кроме будничной работы по реализации разработанной программы следует установить периодические встречи команды для проведения анализа проектной деятельности.

В инновационной активности и повседневной деятельности школы роль ученого-консультанта заключается в поддержке самореализации и саморазвития педагога, в его самоутверждении как субъекта учебно-воспитательного процесса, автора педагогической системы.

#### **2.4. Мониторинг процесса формирования профессиональной позиции педагога-воспитателя**

Особую исследовательскую проблему в нашей опытно-экспериментальной работе составил мониторинг становления профессиональной позиции педагога-воспитателя<sup>45</sup>. Считаем необходимым остановиться на критериях диагностики *процесса* ее становления.

Для оценки успешности опытно-экспериментальной работы использовались две группы критериев:

- *изменения в характере деятельности и профессионального поведения педагога на всех стадиях его непрерывного образования;*
- *характер преобразований, вносимых им в образовательный процесс.*

---

<sup>45</sup> См.: *Борытко Н. М.* Экспертиза процесса переподготовки руководителей образовательных учреждений (на материале российско-британского проекта) // Переподготовка управленческих кадров по программе «Менеджер образования»: Сб. материалов по итогам российско-британского проекта. Волгоград, 1998. С. 52 – 57; *Борытко Н. М.* Диагностический аспект инновационного педагогического проектирования // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. докл. VI годич. собр. Южн. отд. РАО и XVIII регион. психол.-пед. чтений Юга России. Ростов н/Д., 1999. Ч. II. С. 135 – 135.

В соответствии с нашими представлениями о факторах становления воспитательной позиции для мониторинга процесса становления позиции мы фиксировали изменения в степени сформированности профессиональной рефлексии (осмысления профессиональной деятельности), самооценки (соотнесения профессиональных смыслов с ценностями профессиональной культуры) и самосознания (осознания смыслов, формирования системы личных профессиональных ценностей).

Однако основными показателями оценки динамики образовательного процесса стали *профессиональное достоинство педагога и степень его профессиональной свободы*, поскольку именно они, как было показано ранее, определяют индивидуальное бытие человека в культуре, 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.

Достоинство педагога напрямую связано с его *толерантностью*, терпимостью к иной, отличной от его точки зрения, готовностью обсуждать и сопоставлять различные точки зрения, способностью к совместным поискам истины вместо навязывания своего мнения. При этом толерантность не имеет ничего общего с подчинением воле сильного, стремлением уйти от предъявления своей позиции и ее обсуждения. Толерантность мы понимаем как «терпимость сильного», внутренне свободного субъекта.

Эти показатели, конечно, в большой степени зависят от внешних обстоятельств (к примеру, внутренне свободный, но разумный педагог вряд ли будет стремиться к обсуждению своей позиции с авторитарным или неуважаемым коллегой) и приверженности педагога к определенному типу культуры (в т. ч. — национальной). Однако, в нашем исследовании они показали свою высокую диагностическую ценность. Так стремление педагога уйти от презентации и анализа своей позиции почти всегда говорило о его неуверенности в себе, недостаточной компетентности и, как следствие, — об авторитаризме, о том, что его педагогическая позиция может быть отнесена лишь к довоспитательному уровню.

Что касается методик, применявшихся нами для диагностики и коррекции процесса становления воспитательной позиции, то частично они были общими, а некоторые — специфичными для определенной ступени непрерывного образования и уровня сформированности позиции.

*В допрофессиональном образовании* (в работе со школьниками) мы проводили:



- анализ сочинений о выборе профессии (отслеживались способность к диалогическому мышлению, доказательность, обращенность к собственным сильным и слабым сторонам, соотнесение собственных смыслов с профессионально-педагогическими ценностями, прогностичность мышления);
- анализ опыта педагогов-новаторов, представленного в микроуроках, и анализ самих микроуроков, проводимых одноклассниками (видение техники реализации педагогического замысла);
- тренинговые упражнения (определялись степень свободы самовыражения, рефлексивность мышления, осознанность ценностных оснований поведения и деятельности);
- анализ творческих разработок игр с детьми, а также их реализации в процессе педагогической практики;
- анализ описаний посещенных школьниками уроков учителей и внеклассных воспитательных мероприятий (выделялись технологические признаки реального педагогического опыта, его направленность на развитие детей);
- психологическое тестирование);
- анализ результатов квалификационного экзамена по курсу «Основы педагогики».

В работе со *студентами первых-вторых курсов* педагогического университета применялся анализ:

- педагогических эссе;
- инициативности на семинарско-практических занятиях;
- рейтинговых оценок;
- степени самостоятельности при выполнении заданий по учебно-исследовательскому проекту;
- успешности сдачи зачета и экзамена в соответствии с разработанными нами и утвержденными Ученым советом ВГПУ нормами оценок (см.: прил. 3).

Мониторинг процесса становления воспитательной позиции *на старших курсах педагогического университета* проводился при помощи анализа:

- отчетов по педагогической практике (см.: прил. 1);
- исследовательских работ студентов;
- участия студентов в спецкурсах по педагогике.

Становление позиции *в послевузовском периоде* непрерывного педагогического образования осуществлялось на основе:

- анкетирования;
- участия во внутришкольных методических совещаниях;
- открытых уроков и внеклассных мероприятий.

*Успешность курсовой подготовки педагога* оценивалась на основе:

- входного, промежуточного и итогового анкетирования;

- наблюдений;
- контрольных работ;
- зачетов и экзаменов;
- дискуссий;
- диагностических бесед.

Наконец, *эффективность внутришкольной методической учебы* в саморазвитии педагога и формировании у него воспитательной позиции отслеживалась при помощи:

- наблюдения за работой педагогов на открытом занятии и самоанализа их проведения;
- анализа квалификационных работ;
- рецензирования авторских учебных программ;
- наблюдения в процессе группового и индивидуального консультирования;
- итогов аттестации педагогов.

В связи с тем, что в течение пятнадцати лет экспериментальной работы принимало участие большое количество педагогов, воспитанников и студентов из различных образовательных учреждений, мы не располагаем статистическими данными по какой-либо экспериментальной группе. Однако по каждому из выделенных этапов непрерывного образования педагога мы имеем возможность проанализировать тенденции, характерные при использовании разработанной в опытно-экспериментальной работе концепции: целевых установок и соответствующей им системы принципов профессиональной подготовки.

Нам представляется возможным оценивать результативность концепции в целом, основываясь на данных о различных ступенях непрерывного образования педагога, поскольку:

- все эти эпизоды экспериментальной работы были объединены общей целью — формирование профессиональной позиции педагога-воспитателя;
- образование строилось в соответствии с едиными принципами: рефлексивность, интерактивность и проективный подход;
- в работе в качестве ориентира выдерживались три одинаковые стадии: осмысление, осознание и проектирование;
- усилия были направлены на развитие одних и тех же компонентов позиции: рефлексия, самооценка и самосознание.

Анализ данных о результативности **этапа допрофессиональной подготовки** (см. п. 2.1.1) показывает, что ориентация не на привлечение к профессии, а на развитие способности к профессионально-личностному самоопределению способствует становлению ценностно-смысловой сферы выпускника школы, сознательному выбору педагогической профессии (или столь же сознательному

отказу от нее) и позволяет обеспечить становление основ профессионально-педагогической позиции.

Поскольку основным результатом второй ступени непрерывного образования педагога мы считаем развитие рефлексивного компонента его профессиональной позиции, то результативность системы средств подготовки **на начальном этапе профессионального образования педагога** оценивалась также по проявлениям рефлексии, осмысленности профессионально-педагогической деятельности, по месту, которое занимают в ценностно-смысловой сфере будущего педагога воспитательные смыслы. Как показывают данные диагностического эксперимента, здесь еще не наблюдается переход к вопросу «каким быть?», потому что не решен вопрос «кем быть?». Однако поиски ответа на этот вопрос перемещаются из сферы выбора профессии в сферу выбора образа профессионала, т. е. в поиски смыслов собственного профессионального бытия. При этом наблюдается своего рода «подростковый синдром», когда отыскивание своего образа сочетается с наивным желанием получить у преподавателя готовый ответ о том, «как надо».

В связи с этим, выявилась необходимость определенного периода «приучения» к жанру лекции-эссе, лекции-размышления. Результатом этого «приучения», а точнее, показателем саморазвития студента, самостановления его позиции педагога-профессионала для нас служили добровольные обращения отдельных студентов к преподавателю за консультациями по материалам своих проектных исследований, когда это никак не было связано с перспективами получения более высокой оценки.

Анализ успешности выполнения проектных заданий показывает стабильность работы студентов на протяжении всех трех семестров. Различия в средних оценках статистически не значимы: при проверке по Т-критерию они находятся в пределах стандартной ошибки. Лишь результаты по второму заданию (обоснование замысла исследования) несколько ниже, что и понятно: от эссе в нем необходимо перейти к профессиональной терминологии, строго логичному доказательству актуальности заявленной проблемы.

Значимым оказался показатель активности студентов в выполнении проектных заданий. Так возросло количество студентов, изъявивших желание оформить эти исследования как вторую курсовую работу, сверх обязательного учебного плана. Свое стремление они объясняли желанием представить результаты размышлений, экспериментов и первоначального практического опыта, полученного на первой педагогической практике, в чем мы видим проявление перехода студентов от этапа осмысления к этапу осознания своего педагогического стиля, к вопросу «каким быть?».

Эту мысль подтверждает увеличение числа желающих выступить на студенческих научных конференциях, опубликовать свои работы в научных сборниках. В 1999 г., благодаря инициативе студентов естественно-географического факультета, где проводилась экспериментальная работа, возобновился выпуск «Вестника СНО» Волгоградского госпедуниверситета. В этом выпуске 26 студентов представили результаты своих исследований. Еще 9 студенческих публикаций появились в сборнике Волгоградского педагогического колледжа № 2. В последующем студенты, занятые в нашей экспериментальной работе, сами стали искать возможности для опубликования своих трудов и участия в конкурсах студенческих научных работ.

Активность студентов в профессиональном образовании оценивалась нами по результатам рейтинга. Как показывает анализ, в первые два года эксперимента средние оценки рейтинга стабильно возрастали, что свидетельствует о росте активности студентов (оценивались 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. Именно за счет этих групп снизились средние результаты. Это видно из гистограмм распределения рейтинговых оценок: их пик смещается в сторону более высоких баллов, но возрастает и количество низких оценок (тех самых «платных» студентов).

Изучение мотивации таких студентов однозначно убеждает, что большинство из них не стремятся к получению профессии или образования вообще, считают, что их родители оплатили диплома. С позиций проводимого нами исследования эти студенты, как правило, находятся на низшей, довоспитательной стадии развития профессионально-педагогической позиции, у них не сформирована профессионально-трудовая направленность, что резко снижает эффективность профессиональной подготовки.

Результаты рейтинга стабильно на протяжении всех лет эксперимента подтверждались и результатами экзаменов. Таким образом, анализ показателей экзаменов и зачетов позволил лишь детализировать картину, полученную в целом по результатам рейтинга.

Изучение основ педагогической науки, как нам представляется, должно заложить базу для **второй ступени непрерывного педагогического образования** (самоопределения в профессии), приоритетной целью которой становится формирование профессиональной самооценки педагога-воспитателя, становление системы его профессиональных ценностей. Если на предыдущей ступени содержанием подготовки являлись идентификация с определенной профессиональной группой и нахождение собственных смыслов в педагогической (воспи-

тательной) деятельности, то, начиная со старших курсов педвуза, мы считаем основным в профподготовке педагога самоидентификацию и осознание личных педагогических ценностей.

В качестве технологического показателя профессионально-педагогической подготовки на этой ступени непрерывного образования мы выделяем степень осознанности своего труда, обоснования принимаемых решений и выборов, соотнесения себя с особенностями социально-педагогической ситуации, а также с конкретными условиями педагогической деятельности. Именно эта обоснованность своей реализации прослеживается в отчетах о педагогической практике (см. прил. 1), изучение которых за шесть лет эксперимента (ежегодно от 295 до 360 отчетов студентов 3 – 5-х курсов) позволяет с уверенностью заключить, что на уровне тенденции проявляется возрастающее стремление студентов к теоретическому анализу результатов своей педагогической деятельности. Причем, в этом анализе предметная деятельность все чаще рассматривается не как самоцель, а как средство поддержки саморазвития ребенка.

Ценность общепедагогического анализа преподавательской работы студентов признается методистами факультета, организующими предпрактику на 3 – 5-х курсах. Эта поддержка объясняется тем, что очевидно наблюдается профессиональное саморазвитие будущего педагога, совершенствование его профессиональной деятельности. В исследовательской работе студентов на этом этапе обучения прослеживается стремление к обмену идеями в публичных выступлениях. Так в процессе экспериментальной работы инициатива студентов с выступлениями на традиционных научных конференциях, участии в педагогических олимпиадах, конкурсах студенческих научных работ стала обычным делом. В 2000 г. двое студентов стали лауреатами педагогической олимпиады ВГПУ, одна студентка — Всероссийской олимпиады, троим было присвоено звание «студент-исследователь».

Часть студентов продолжили свои проектные исследования в качестве научных работ. Они изъявили желание участвовать в семинаре педагогов-исследователей, который мы организовали на базе лицея № 8 «Олимпия» г. Волгограда. Выступления двух из них вызвали заинтересованное обсуждение. Показательным, на наш взгляд, является и большое количество студентов 3-х курсов (до 60%), выбравших спецкурс «Методика педагогического исследования», предложенный автором. В дальнейшем часть участников спецкурса избрали педагогический профиль для своей выпускной квалификационной работы. Рост числа таких работ по педагогике и методике преподавания также, на наш взгляд, является показателем эффективности предлагаемой концепции педагогической подготовки.

Оценку эффективности предлагаемой методики **в период послевузовского образования** мы начали с диагностического опроса 170 педагогов в ноябре 1995 г. *Целью* исследования было выявить оценку роли районной и школьной методических служб в организации опытно-экспериментальной работы различных групп учителей, в зависимости от их собственного стремления и готовности к инновационной деятельности, от их возраста, профессионального стажа, уровня образования и квалификации.

В качестве основного метода исследования использовалась анкета из 20 вопросов с вариантами ответов на них. Далее проводилась статистическая обработка ответов по группам, рассчитывалась корреляция между различными показателями. При анализе использовались графики и диаграммы.

В целом по выборке можно констатировать, что большинство педагогов считают себя приверженцами инновационных поисков, экспериментов. При этом несколько бóльшую склонность к поиску демонстрируют молодые педагоги с меньшим стажем (хотя они же признают, что мало применяют в своей работе новшеств). Женщины склонны к традиционным методикам, мужчины — к эксперименту. Наиболее привержены инновациям руководители школ (директора и их заместители), и наименее — учителя.

Мотивация инновационной деятельности выглядит следующим образом: убежденность в том, что такая деятельность необходима ученикам — 49%; ощущение необходимости инновационного поиска для профессионального роста учителя — 31%; осознание необходимости соответствовать требованиям жизни, школы — 20%.

При этом молодые учителя видят в применении новшеств способ самовыражения, профессионального саморазвития, возможность быть интереснее для учеников. Учителя поопытней применяют новшества для стимулирования познавательной активности учеников и ощущают это скорее как свою обязанность, чем собственную потребность. Направленность на детей при этом несколько сильнее выражена в группе директоров школ, а среди учителей — мотивы профессионального роста.

Итоги обследования показали недифференцированное отношение к педагогам со стороны школьной и районной методической службы, преобладание в их работе контролирующих функций и необходимости решения текущих проблем. В некоторых анкетах отмечалась бестактность методистов в общении с учителями (что тоже, скорее всего, объясняется положением проверяющего и оценивающего). В дальнейшем подобные обследования проводились нами неоднократно с целью коррекции своих подходов к организации методической помощи педагогам и консультационной работы. Таким образом мы не только убежились в результативности избранных подходов, но и корректировали их.

Экспериментальная работа в течение пятнадцати лет исследования показала, во-первых, воспроизводимость описанного нами опыта, во-вторых, что наилучшие результаты достигаются там, где удается в наибольшей мере реализовать рекомендации, вытекающие из концепции, изложенной в данной монографии. Она используется в защищенных под нашим руководством более двадцати дипломных и магистерских работах, в одной защищенной кандидатской диссертации и четырех, находящихся в стадии завершения. Из четырнадцати аспирантов и соискателей автора одиннадцать — учителя школ и методисты, их признание изложенных идей также позволяет говорить о практической значимости последних.

\* \* \*

Материалы второй части монографии 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 педагога как воспитателя.

При этом *непрерывность* педагогического образования понимается как диалектическая *целостность* системы, состоящей из отдельных дискретных элементов, которыми являются отдельные ступени восхождения к высотам профессии («вертикальный срез» системы); реализующие их различные учреждения, решающие соответствующие задачи по ориентации на педагогическую профессию, профессиональной подготовке и профессиональному совершенствованию.

Три ступени непрерывного профессионального образования педагога-воспитателя — это три «переломных» момента в жизни каждого педагога, три его «переходных возраста». Первый — когда он переходит от выбора профессии и романтических мечтаний о ней к профессиональной подготовке; второй — когда он переходит от искусственно-имитационных условий деятельности в вузе в сложную педагогическую реальность; третий — переход от реактивной педагогической деятельности, от самоутверждения себя в профессии к профессионально-педагогическому творчеству.

*Первая ступень* — *выбор профессии*, когда происходит ориентация человека в мире профессий, выбор педагогической деятельности в качестве профессионального труда, 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 про-*

*фессиональной подготовки* (осмысление педагогической деятельности как воспитательной, т. е. направленной на качественное преобразование ребенка, на «становление человеческого в человеке»).

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

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

Каждый из этих трех кризисных моментов интенционально обращает педагога к профессиональной 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 смыслопотере. Он теряет субъектность, видит себя в качестве исполнителя, инструмента реализации программ, планов, инструкций и указаний — перестает быть воспитателем.

Система непрерывного педагогического образования, в нашем представлении, должна стать системой поддержки непрерывного саморазвития педагога — только в этом случае, в соответствии с сущностными характеристиками воспитания, он может быть воспитателем:

- стать участником преобразующего взаимодействия;
- сформировать самоутверждающуюся субъектность;
- определиться в профессионально-педагогической позиции как позиции исследователя, инновационной позиции;
- сформировать и развить ценностные ориентиры;
- утверждать свое профессиональное и человеческое достоинство.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*Дурак дает ответ, а мудрый ищет истину.*

Сократ

Соотнесение воспитания с духовным бытием человека приводит к выделению трех способов бытия ребенка в культуре: предстояние, самостояние и со-стояние. Каждому из них соответствует свое воспитательное пространство: социальное пространство (поле значений), субъектное пространство (поле смыслов) и пространство деятельности (поле ценностей, поле диалога).

Взаимодействие с окружением (ближайшей средой и людьми) служит важнейшим источником саморазвития ребенка, средством обеспечения его самореализации и стимулом для дальнейшего индивидуально-личностного роста, самоутверждения в качестве субъекта жизнедеятельности. Взаимодействие ребенка с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся внутренние потенциалы, но и восполнять их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом плане. Оно помогает субъекту умножить собственные силы, получить эмоциональную «подпитку» и через со-изменение картин мира перейти к более адекватному его восприятию и пониманию.

Эти выводы приводят к необходимости рассматривать взаимодействие (со-стояние) человека как условие его саморазвития. Лишь в этой плоскости может быть понята роль педагога в воспитательном процессе, категория содержания воспитания. Я присутствует при наличии Другого, который позволяет признать за ним конкретно-индивидуальный неповторимый мир действительно-поступающего сознания (М. М. Бахтин). Существовать значит со-существовать. Только познав другого, сам можешь определить собственную принадлежность. Это пространство воспитательного взаимодействия есть пространство педагогической культуры, поскольку его конструктами являются ценности и способы деятельности, а содержанием — происходящие в субъектах взаимодействия изменения.

Возрастающий интерес к проблеме субъектного развития педагога выдвигает в качестве первоочередной задачи разработку и обоснование системы становления его как субъекта педагогической деятельности, в связи с чем представляется перспективным выделение в качестве основополагающего блока в модели личности учителя характеристику, выражающую его отношение к профессии, ее *позицию* как педагога-профессионала и гражданина.

Позиция характеризует место человека в своей жизнедеятельности: является ли он истинным ее субъектом или живет, влекомый обстоятельствами. Позиция фактически дает возможность представить то «пространство», в котором осуществляется «движение» человека, его саморазвитие, и одновременно «субъектное пространство», каждое из измерений которого соответствует определенному субъективно-личностному отношению. Говоря о профессионально-педагогической позиции воспитателя, мы неизменно обнаруживаем ее деятельностно-утверждающую субъектную природу: *не только ребенок, но и взрослый не могут рассматриваться как объект программирования со стороны общества. За каждым остается возможность свободного самоопределения, право на выбор себя.*

Наши исследования дают основание полагать, что *система смыслов представляет собой основание позиции* как инварианта деятельности постольку, поскольку они связаны с действиями, являются экранами деятельности, отражают деятельность и преобразуются в ее глубинных структурах. В структуре готовности к воспитательной деятельности мы выделяем три аспекта (знаний, умений и отношений) или в структуре профессионально-педагогической позиции — три ведущих, наиболее значимых педагогических результатов, определяющих смысл деятельности воспитателя (овладение воспитанником тремя типами опыта: когнитивным, деятельности или эмоционально-ценностных отношений).

Три типа ценностно-смысловых ориентаций определяют три типа педагогической культуры, которым, по нашему мнению, должны соответствовать три типа педагогических позиций. Четыре уровня новизны и соответствующие им четыре уровня позиций педагогов, наложенные на типы культуры, дают возможность выделить 12 педагогических позиций педагога в воспитательной деятельности. Среди выделенных двенадцати видов профессионально-педагогических позиций нет «плохих» или «хороших», «правильных» или «неправильных» для воспитателя. Однако есть оптимальные или неоптимальные позиции для каждой конкретной педагогической ситуации. Позиция воспитателя в его педагогическом взаимодействии с ребенком выбирается в связи с необходимостью выбора наиболее целесообразных педагогических отношений, построения пространства саморазвития ребенка.

Очевидно, что способность к динамичному воспитательному взаимодействию, выбору оптимальной позиции, к гибкости в ее изменении у каждого педагога развита неодинаково, что и приводит к необходимости исследовать степень сформированности воспитательной деятельности воспитателя, которую мы рассматриваем как способность его к профессионально-личностному самоопределению, выбору воспитательной позиции.

Ведущими факторами становления позиции педагога как воспитателя являются профессиональные рефлексия, самооценка и самосознание. Развитие профессиональной позиции от внеспециальной до концептуальной обеспечивается при соблюдении трех принципов профессионально-педагогической подготовки: *рефлексивности, интерактивности и проективности*.

Нелинейность процесса становления профессиональной позиции педагога-воспитателя приводит к мысли о нелинейности процесса профессионально-педагогической подготовки: этапы этой подготовки определяются не столько календарными сроками и количественными накоплениями в соответствии с годами обучения, сколько качественным своеобразием — каждый этап подготовки представляет собой целостную систему содержания, форм и методов работы с педагогом. Так в процессе исследования выделились три этапа в логике работы с педагогом: *рефлексивный* (осмысление, системный анализ); *ценностный* (осознание, системное моделирование); *проективный* (творчество, системное проектирование). Системный анализ, моделирование и проектирование педагогической деятельности составляют содержание профессиональной подготовки на каждом этапе. При переходе от одного этапа к другому возрастает потребность в осознании собственной позиции, и все большем использовании теоретического материала для ее обоснования и продвижения к концептуальности.

Три «переломных» момента в жизни каждого педагога, три его «переходных возраста» или кризиса субъектности определили три основных ступени непрерывного образования педагога: *выбор профессии*, когда происходит ориентация человека в мире профессий, выбор педагогической деятельности в качестве профессионального труда; *самоопределение в профессии*, овладение сущностными механизмами педагогической деятельности и концептуализация позиции педагога-воспитателя; *профессиональное саморазвитие*, когда профессионально-личностная позиция педагога-воспитателя становится не только основой, но и источником саморазвития педагога.

Система непрерывного педагогического образования, в нашем представлении, должна стать системой поддержки непрерывного саморазвития педагога — только в этом случае, в соответствии с сущностными характеристиками воспитания, педагог может быть подлинным профессионалом, способным комфортно чувствовать себя в пространствах современного воспитания.

Повседневная жизнь, профессиональное бытие и практика исследований открывают новые проблемы в обеспечении условий профессионально-личностного саморазвития педагога-воспитателя, утверждения им своей субъектности, профессиональной свободы и достоинства. Решению этих проблем

посвящены собственные исследования автора и поиски, ведущиеся под его руководством. Прежде всего, это методическая разработка системы поддержки профессионального саморазвития педагога. В настоящее время готовится серия методических пособий для педагога-исследователя, для классного руководителя, для студентов.

Требует своего научного осмысления специфика воспитательной подготовки педагога к работе с различными группами детей, появляющийся новый опыт методической работы новационных школ, гимназий и лицеев, поиски в совершенствовании воспитательной работы учреждений дополнительного образования. Особая тема исследований — профессиональное воспитание в учреждениях среднего специального и высшего образования. Исследования продолжают-ся, ибо в науке, как в Стране чудес, даже чтобы оставаться на одном месте, надо бежать со всех ног.

## ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. М., 1980. 334 с.
- Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М., 1991. 299 с.
- Адлер А.* Индивидуальная психология, ее гипотезы и результат // Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Самара, 1996. С. 154 — 180.
- Амонашвили Ш. А.* Здравствуйте, дети! М., 1982. 207 с.
- Амонашвили Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990. 560 с.
- Амонашвили Ш. А.* В школу с шести лет. М.: Педагогика, 1984. 176 с.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968. 339 с.
- Андрейкова С. А.* Гуманистические ценности в системе профессионально-педагогической подготовки учителя США (1960 — 1990 гг.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 16 с.
- Анисимова В. В.* Внутришкольное управление развитием авторских педагогических систем учителей: Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998.
- Анцыферова Л. И.* О динамическом подходе к изучению личности // Психол. журнал. 1991. Т. 2. № 2.
- Арюткин В. Б.* Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущего музыканта-педагога (на примере музыкально-исполнительской подготовки студентов отделения «музыка» педагогического института): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1998. 22 с.
- Асадулин Р. М.* Формирование логичности учителя как субъекта педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 35 с.
- Асмолов А. Г., Петровский А. В.* Личность // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 522 — 524.
- Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996. 768 с.
- Асмолов А. Г.* Психология личности: Учебник. М., 1990. 367 с.
- Асмолов А. Г., Петровский В. А.* О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопр. психологии. 1978. № 1.
- Баррон Ф.* Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопр. психологии. 1990. № 2. С. 153 — 159.
- Басов А. Н.* Педагогические условия социального закалывания старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999. 22 с.

- Батищев Г. С.* За воспитание, но другодоминантное // Вестник высш. шк. 1989. Ноябрь.
- Батищев Г. С.* Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения // Вопр. философии. 1995. № 3. С. 103 — 129.
- Батищев Г. С.* Неисчерпаемые возможности и границы применения категории деятельности // Деятельность: теория, методология, проблемы. М., 1990. С. 23 — 35.
- Бахтин М. М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1984 — 1985. М., 1986. С. 82 — 160.
- Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. 270 с.
- Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров. 2-е изд. М., 1986. 445 с.
- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
- Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
- Библер В. С.* Диалог культур: философия, психология, педагогика // Газ. «Первое сентября», 1997. № 12
- Библер В. С.* Мышление и творчество. Введение в логику мыслительного диалога. М., 1975. 399 с.
- Библер В. С.* Нравственность. Культура. Современность // Этическая мысль. М., 1990. С. 16 — 58.
- Битинас Б. П.* Структура процесса воспитания: Методологический аспект. Каунас, 1984. 190 с.
- Битинас Б. П., Голубев Н. К.* Введение в диагностику воспитания. М., 1989. 158 с.
- Богуславский М. В.* Страсти по синергетике // Мир образования. 1997. № 5. С. 17 — 21.
- Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982. 199 с.
- Божович Л. И.* Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. 1976. № 6. С. 45 — 53.
- Болдырев А. С.* Логические средства моделирования диалога: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. СПб., 1999. 20 с.
- Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000: Мультимедиа-энциклопедия.* М., 2000.
- Бондаревская Е. В.* Введение в тексты и Ценностные основания личностно ориентированного воспитания гуманистического типа // Образование в поисках человеческих смыслов. Ростов н/Д., 1995. С. 3 — 27.
- Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11 — 17.

- Бондаревская Е. В.* Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога // Введение в педагогическую культуру: Учеб. пособие. Ростов н/Д., 1995<sub>1</sub>. С. 74 – 80.
- Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000. 352 с.
- Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д., 1999. 560 с.
- Борисова Л. Н.* Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. Курск, 1999. 190 с.
- Борисова Т. Ф.* Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 204 с.
- Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии // Вопр. психологии. 1997. № 5.
- Бубер М.* Два образа веры. М., 1995. 464 с.
- Будева Л. П.* Общение // Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
- Валитова Р. Р.* Толерантность как этическая проблема: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1997. 20 с.
- Введение* в педагогическую культуру: Учеб. пособие. Ростов н/Д., 1995. 172 с.
- Вершиловский С. Г., Лесохина Л. Н.* Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект. М., 1982.
- Вовк А. И.* Методология преобразующего взаимодействия: Целевые модели взаимодействия в многомерных пространствах: Текст выступления на конф. «Многомерный мир. НЛП: методология и моделирование» в Санкт-Петербурге 27 июня 1999 г. [WWW документ]. URL <http://psycho.all.ru/vovk.htm>
- Вульфов Б. З., Семенов В. Д.* Школа и социальная среда: взаимодействие. М., 1981. 96 с.
- Вульфов Б. З., Харьков В. Н.* Педагогика рефлексии. М., 1995. 85 с.
- Выготский Л. С.* Психология развития как феномен культуры. М., Воронеж, 1996. 510 с.
- Гавриленко Н. В.* Духовная культура личности в системе гуманитарного образования (социально-философский анализ): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2000. 18 с.
- Гадамер Х.-Г.* Актуальность прекрасного. М., 1991. 367 с.
- Гадамер Х.-Г.* Истина и метод (основы философской герменевтики). М., 1988. 704 с.

- Газман О. С.* Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / Под ред. О. С. Газмана, Л. И. Романова. М., 1989. С. 4—15.
- Газман О. С.* Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) // Вестник образования: Справ.-информ. изд. Министерства образования РСФСР. 1991. № 8. С. 2—40.
- Газман О. С.* Потери и обретения в воспитании после десяти лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996.
- Газман О. С., Петровский А. В.* Воспитатель // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 168 – 169.
- Галочкин А. А.* Формирование готовности учащихся к профессиональному самосовершенствованию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1998. 17 с.
- Гегель Г. Ф.* Феноменология духа // Он же. Соч. М., 1959. Т. 4. 440 с.
- Гелен А.* О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии / Редкол.: Л. П. Буюва и др. М., 1988. 545 с.
- Геллер Г. А.* Защищенность личности школьника как проблема школьного воспитания: Дис. ... канд. пед. наук. Курск, 1997. 207 с.
- Герменевтика* — наука о смысле текста // Вестник РАН. М., 1994. Т. 64. № 12.
- Гинзбург М. Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопр. психологии. 1994. № 3. С. 43 — 52.
- Головаха Е. И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988. 144 с.
- Головаха Е. И., Кроник А. А.* Конструктивные функции психологии // Психол. журнал. 1989. Т. 10. № 6. С. 24 — 33.
- Головаха Е. И., Кроник А. А.* Психологическое время личности. Киев, 1984. 208 с.
- Гребенюк О. С.* Общая педагогика: Курс лекций. Калининград, 1996. 107 с.
- Гребенюк О. С.* Педагогика индивидуальности: Курс лекций. Калининград, 1995. 94 с.
- Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б.* Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие. Калининград, 2000. 572 с.
- Григорьева А. И.* Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 26 с.
- Григорьева Л. А.* Стимулирование старшеклассников к выбору мировоззренческих позиций: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 24 с.
- Гримак Л. П.* Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. М., 1989. 318 с.



- Гринько С. В.* Педагогическое общение как фактор адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1998. 22 с.
- Гузева Н. Ю.* Формирование профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педколледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1998. 19 с.
- Гумбольдт Д.* Язык и философия культуры. М., 1985.
- Гуссерль Э.* Феноменология внутреннего сознания времени. М., 1994. 192 с.
- Данилова Г. В.* Влияние массовой культуры на процесс самоопределения школьников: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1997. 233 с.
- Декарт Р.* Избранные произведения. М., 1950.
- Джидарьян И. А.* Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии / Под. ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1988. С 56 – 88.
- Дзыгвинский П. И.* Запрет как форма социальной идентификации: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. СПб., 1997. 21 с.
- Дильтей В.* Описательная психология. М., 1924. 234 с.
- Дильтей В.* Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах // Культурология XX века. М., 1995. С. 213—256.
- Доценко В. Л.* Психология манипуляции. Феномены, механизмы и защита. М., 1996. 343 с.
- Дубов И. Г.* Такое многоликое влияние. М., 1989. 80 с.
- Дьюи Д.* Введение в философию воспитания. М., 1921.
- Ермаков С. В.* Понятие педагогической деятельности в теории Развивающего Обучения: Дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 1997. 177 с.
- Ермаков Ю. А.* Манипуляция личностью: смысл, приемы, последствия. Екатеринбург, 1995. 208 с.
- Ершов А. П., Букатов В. М.* Режиссура урока, общения и поведения учителя (педагогика как практическая режиссура): Пособие для учителя. М., Воронеж, 1995. 168 с.
- Естественный эксперимент и его школьное применение* / Под. ред. проф. А. Ф. Лазурского. Пг., 1918. 360 с.
- Железко С. Н.* Поисково-порождающие игры и игропрактика // X Всесоюзная школа-семинар разработчиков игрового иммитационного моделирования. Л., 1990. С. 58 – 61.
- Завалишина Д. Н., Ломов Б. Ф.* О системном строении когнитивных процессов // Психологические проблемы переработки знаковой информации. М., 1977.

- Заир-Бек Е. С.* Анализ подходов к проектированию экономического образования в школах Санкт-Петербурга // Экономическое образование в школе: Материалы к междунар. семинару. С.-Пб., 1995. С. 31 – 33.
- Заир-Бек Е. С.* Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 1995.
- Зайцев В. В.* Стимулирование свободного морального выбора поступка у младших школьников. Волгоград, 1993.
- Зейгарник Б. В.* Теории личности в зарубежной психологии. М., 1982.
- Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997. 477 с.
- Зинченко В. П.* О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5.
- Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994. 304 с.
- Зинченко В. П.* Человеческий интеллект и технократическое мышление // Коммунист. 1988. № 3. С. 97 – 104.
- Золотухин В. М.* Генезис и актуализация понятия «терпимость» в европейской философской традиции: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 1993. 22 с.
- Ибрагимова Е. М.* Непрерывная педагогическая подготовка учителя в системе допрофессионального и профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1999. 40 с.
- Иванов Е. В.* Свободное воспитание как педагогическое направление в Западной Европе в первой трети 20-го века: Дис. ... канд. пед. наук. СПб. РГПУ, 1996. 201 с.
- Ильин В. С.* Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984. 144 с.
- Ильин И. А.* Одинокий художник / Сост., предисл. и примеч. В. И. Белова. М., 1993. 348 с.
- Ингекамп К.* Педагогическая диагностика / Пер. с нем. М., 1991. 240 с.
- Исаев И. Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / Московский гос. пед. ун-т, Белгородский гос. пед. ин-т. М. – Белгород, 1993. 219 с.
- Исаков М. Н.* Становление самооценки педагогического мастерства студентов факультета физического воспитания: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1988. 16 с.
- Каган М. С.* Философия культуры. СПб., 1996. 414 с.
- Каган М. С.* Философская теория ценности. СПб., 1997.
- Казакова Е. И., Тряпцына А. П.* Диалог на лестнице успеха: Школа на пороге нового века. СПб., 1997. 160 с.
- Как построить свое Я / Под ред. В. П. Зинченко.* М., 1991. 136 с.

- Кант И.* Основы метафизики нравственности. СПб., 1995. 528 с.
- Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М., 1996. 160 с.
- Кассирер Э.* Философия символических форм: Введение и постановка проблемы // Культурология XX века. М., 1995. С. 163 – 213.
- Кирий Н. В.* Внутришкольное управление процессом профессионального самоопределения учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 1998. 20 с.
- Кирьякова А. И.* Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. Оренбург, 1996. 188 с.
- Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994. 221 с.
- Ковалев А. Г.* Психологическое воздействие: теория, методология, практика. М., 1991.
- Ковалев А. Г.* Личность воспитывает себя. М., 1983. 256 с.
- Ковалев В. И.* Мотивы поведения и деятельности. М., 1988. 191 с.
- Ковбрин Б. Ф.* Взаимоотношение причинности и связи состояний // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Философия, 1977. № 2.
- Коган Л. А.* Валериан Муравьев как мыслитель // Филос. исследования. 1994. № 1. С. 162 — 180.
- Козлова А. Г.* Теоретические основы педагогики ненасилия: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1997. 372 с.
- Колесникова И. А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. 242 с.
- Колесникова И. А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84 — 89.
- Колесникова И. А.* Развитие ведущих идей нравственного воспитания в педагогике социалистических стран Европы: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1983. 252 с.
- Колесникова И. А.* Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991. 449 с.
- Колесникова И. А.* Теоретико-методологические основы современного процесса воспитания: Учеб. пособие к спецкурсу. Л., 1988. 84 с.
- Коменский. Я. А.* Великая Дидактика. Изб. пед. сочинения. М., 1939. Т.2.
- Комплексная методика изучения личности в целях выявления способностей школьника к профессиональному самоопределению / Науч. рук. С. Н. Чистякова. Ярославль, 1993. 187 с.*

- Кон И. С.* Психология ранней юности. М., 1989. 292 с.
- Кон И. С.* Ребенок и общество. М., 1988. 270 с.
- Концепция* системы профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ / Науч. ред. С. Н. Чистякова. Ярославль, 1993. 54 с.
- Копьев А. Ф.* Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // *Вопр. психологии.* 1990. № 3. С. 18.
- Кортунова Л. Л.* Проблема человеческой индивидуальности в мире отчуждения (взгляды представителей гуманистической психологии в контексте основных этико-философских подходов): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1997. 25 с.
- Кориунов А. М., Мантатов В. В.* Диалектика социального познания. М., 1988. 384 с.
- Кострикова Е. А.* Выбор как фактор ценностного самоопределения старшеклассника: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1999. 192 с.
- Котляр В. Н.* Культурологические основы воспитания // *Педагог.* 1998. № 4.
- Котова И. Б., Шиянов Е. Н.* Педагогическое взаимодействие. Ростов н/Д., 1997. 112 с.
- Краевский В. В.* Методология педагогики: анализ с позиций практики // *Сов. педагогика.* 1988. № 7. С. 23 — 29.
- Краткий психологический словарь* / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985. 431 с.
- Крюкова Е. А.* Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: Монография. Волгоград, 1999. 196 с.
- Кузибецкий А. Н.* Инновации и новационный педагогический поиск в учреждениях образования: сущность, уровни, организационные формы // *Педагогические инновации в учреждениях образования: сущность, критерии, прогноз: Сб. науч. и метод. тр.* Волгоград, 1994. С. 7 — 13.
- Кузнецов В. В.* Достоинство как нравственная ценность: Дис. ... канд. филос. наук. СПб., 1998. 148 с.
- Куликова Л. Н.* Проблемы саморазвития личности. Хабаровск, 1997. 315 с.
- Кулоткин Ю. Н.* Психологическая природа деятельности педагога // *Творческая направленность деятельности педагога: Сб. науч. ст.* Л., 1978. С. 7 — 10.
- Кьеркегор С.* Болезнь к смерти. Этическая мысль. М., 1990. 471 с.
- Лакан Ж.* Субверсия субъекта и диалектика желания во фрейдовском бессознательном. Графы желания. Изложение // *Культурология* / Науч. ред. Г. В. Драч. М., 1995. С. 516 — 527.
- Ларионова М. А.* Формирование профессиональной самооценки будущего учителя в процессе внеучебной творческой деятельности Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М, 1999. 16 с.

- Лебедев О. Е.* Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1992. 338 с.
- Левшин Л. А.* Логика педагогического процесса. М., 1980. 96 с.
- Легонький Г. И.* Педагогический процесс как целостная динамическая система. Харьков, 1979. 143 с.
- Лекторский В. А.* О толерантности, плюрализме и критицизме // *Вопр. философии.* 1997. № 11. С. 46 — 54.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 320 с.
- Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. 4-е изд. М., 1981. 584 с.
- Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
- Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии:* Монография. Волгоград, 2000. 148 с.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 409 с.
- Ломов Б. Ф.* Личность в системе общественных отношений // *Психологический журнал.* 1981. Т.2. № 1, 4.
- Лосев А. Ф.* Бытие — имя — космос. М., 1993.
- Лосев А. Ф.* Дерзание духа. М., 1988. 366 с.
- Лотман Ю. М.* О семиотическом механизме культуры // *Антология культурологической мысли.* М., 1996. С. 322—328.
- Лузина Л. М.* Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. 86 с.
- Магомедов Н. М.* Методологические и социально-педагогические основы теории и практики свободного воспитания: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 40 с.
- Майнулов Ю. С.* Средовый подход в воспитании: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 193 с.
- Маликина Е. В.* Вариативное обучение как средство самоопределения старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1995. 195 с.
- Малькова З. А.* Педагогическая система будущего: школьные системы в высокоразвитых странах // *Сов. педагогика.* 1990. № 12.
- Малькова Т. П., Фролова М. А.* Введение в социальную философию: Учеб. пособие для студентов. М., 1995. 192 с.
- Мамардашвили М. К.* Необходимость себя. М., 1996. 432 с.
- Мамардашвили М. К.* Философия и личность // *Человек.* 1994. № 5. С. 5 — 19.
- Маркова А. К.* Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 191с.

- Маркова А. К.* Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования // Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982. 221 с.
- Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
- Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. А. М. Талдыдаевой; Науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н. Н. Акулиной. СПб., 1997. 430 с.
- Махова И. Ю.* Зависимость успешности прогнозирования в педагогической деятельности от активности личности студентов: Автореф. ... канд. психол. наук. Л., 1989. 18 с.
- Мерлин В. С.* Очерк психологии личности. Пермь, 1959. 173 с.
- Метаева В. А.* Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений педагога: Дис. ... канд психол. наук. Екатеринбург, 1996. 207 с.
- Методологические проблемы теории рефлексии. Новосибирск, 1986.
- Микешина Л. А.* Герменевтические смыслы образования // Философия образования: Сб. науч. ст. М., 1996. С. 37—53.
- Милль Д.С. О свободе // Утилитарианизм. О свободе. СПб, 1866 – 1869.
- Миникелло К.* Европейское измерение в образовании: Опыт и перспективы / Пер. с итал. Д. В. Литвинова. СПб., 1996.
- Мосолов В. А.* Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI—XX вв.: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000. 41 с.
- Мудрик А. В.* Введение в социальную педагогику: Учеб. пособие для студентов. М., 1997. 365 с.
- Мудрик А. В.* Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. Т. 1. С. 165—168
- Мясищев В. Н.* Основные проблемы и современное состояние отношений человека // Психологическая наука в СССР. М., 1960. Т.2. С. 110—125.
- Мясищев В. Н.* Способности и потребности // Психологические способности и потребности: Учен. зап. Ленингр. ун-та. Л., 1962. 172 с.
- Мясникова Л. А.* Тайна и смысл индивидуального бытия. Екатеринбург, 1992.
- Нидерман И.* Культура, становление и изменение понятия и заменяющие его понятия от Цицерона до Гердена. М., 1941. 422 с.
- Николов Л.* Структура человеческой деятельности. М., 1984.
- Новикова Л. И., Кулешова И. В.* Воспитательное пространство: опыт и размышления // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. М., 1996.
- Новикова Л. И., Соколовский М. В.* «Воспитательное пространство» как открытая система (педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. 1998. № 1. С. 132—134.

- Новое педагогическое мышление* / Под ред. А. В. Петровского. М., 1989. 278 с.
- Новые ценности образования: содержание гуманистического образования* / Под ред. О. С. Газмана. М., 1995. 145 с.
- Образование в поисках человеческих смыслов*. Ростов н/Д., 1995. 216 с.
- Обуховский К. И.* Психология влечений человека / Пер. с польск. В. И. Могилева; Под. ред. Б. М. Сегала. М., 1972. 96 с.
- Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): Кол. монография в 2 кн.* / Под общ. ред. проф. И. А. Зимней. М., 2001. Кн. 1. 337 с.; Кн. 2. 282 с.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и словосочетаний. 1997 // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: Мультимедиа-энциклопедия. М., 2000.
- Ольшанский Д. В.* Политическая психология: становление новой науки // *Магистр*. 1994. № 2.
- Орлов А. Б.* Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // *Вопр. психологии*. 1995. № 2. С. 5 — 19.
- Орлов Ю. М.* Проблема ненасилия в педагогике // *Педагогика*. 1993. № 4.
- Орлянская Н. И.* Профессиональное самоопределение старшеклассников в культурно-досуговой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 21 с.
- Пезешкян Н.* Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия: Пер. с нем. М., 1992. 240 с.
- Перлз Ф.* Внутри и вне помойного ведра: Практикум по гештальтерапии. СПб., 1995. 448 с.
- Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. 255 с.
- Петровский А. В.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д., 1996. 512 с.
- Петровский В. А.* Психология неадаптивной активности. М., 1992. 224 с.
- Пешкова Н. Г., Пешков С. П.* Педагог в системе личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 1997. 83 с.
- Пискарева И. Е.* Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности: Автореф. дис. ... канд пед. наук. Ярославль, 2000. 23 с.
- Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984. 174 с.
- Подымов Н. А., Подымова Л. С.* Психологические особенности профессиональной деятельности учителя. Курск, 1996. 194 с.
- Поляков С. Д.* Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания: Дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 1993. 398 с.

- Поттенджер Ф., Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., Ханнингтон М.* Новое поколение учебных материалов по гражданскому образованию // Образование для гражданского участия. Красноярск, 1998.
- Профессиональная ориентация учащейся молодежи в условиях перестройки народного образования: Тез. докл. и сообщ. на обл. науч.-практ. конф. /* Ред. В. Д. Симоненко. Брянск, 1990. 154 с.
- Профессиональное самоопределение молодежи. Концепция (сообщение) /* В. А. Поляков, С. Н. Чистякова (руков.), С. А. Волошин, А. В. Губин, В. В. Журавлев, А. Я. Журкина, Н. С. Пряжников // Педагогика. 1993. № 5. С. 33 — 37.
- Пряжников Н. С.* Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: Дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1995. 340 с.
- Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов /* А. Д. Грибанов, В. К. Калинин, Л. М. Кларина и др.; Под ред. В. А. Петровского. 2-е изд. М., 1995. 152 с.
- Психология межличностного познания /* Под ред. А. А. Бодалева. М., 1981. 224 с.
- Пузько В. И.* Становление идеи самопонимания в контексте современной социокультурной ситуации (феноменолого-герменевтический аспект): Дис. ... канд. филос. наук. Владивосток, 1998. 212 с.
- Радионова Н. Ф.* Взаимодействие педагогов и старших школьников: Учеб. пособие к спецкурсу. Л., 1989. 84 с.
- Радионова Н. Ф.* Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991. 470 с.
- Расчетина С. А.* Взаимосвязь целей и методов воспитания в воспитательном процессе: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1988. 394 с.
- Реан А. А.* Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопр. психологии. 1990. № 2. С. 77 — 81.
- Редюхин В. И.* Синергетика — «синяя птица» образования // Обществ. науки и современность. 1998. № 1. С. 144 — 153.
- Резниченко А. В.* Профессионально-нравственное самовоспитание студентов как условие развития педагогической культуры будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 1999. 196 с.
- Ретивых М. В.* Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению: Дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 1998. 323 с.
- Рикер П.* Герменевтика и психоанализ. М., 1996. 146 с.



- Рикер П.* Герменевтика. Этика. Политика. М., 1995. 159 с.
- Рогов Е. И.* Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д., 1996. 512 с.
- Роджерс К.* К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина. М., 1986. С. 200 – 232.
- Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ.; Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. М., 1994. 480 с.
- Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946. 423 с.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1976. 424 с.
- Рябцев В. К.* Развитие рефлексивных способностей средствами ОДИ: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 151 с.
- Сагатовский В. Н.* Антропологическая целостность: статус и структура. Очерки социальной антропологии. СПб, 1995.
- Саранов А. М.* Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: Монография. Волгоград, 2000. 259 с.
- Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм — это гуманизм // Сумерки богов. М., 1990. С. 315—345.
- Сафин В. Ф.* Психология самоопределения личности: Учеб. пособие / Свердлов. пед. ин-т. Свердловск, 1986. 142 с.
- Свасьян К. А.* Феноменологическое познание. Ереван, 1987.
- Седова Н. В.* Научно-практические основы овладения педагогической культурой в образовательном процессе средней школы: Дис.... д-ра пед. наук. СПб., 1997. 393 с.
- Семакина И. А.* Бытие как текст: проблема самоопределения смысла: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1998. 18 с.
- Сергеев Н. К.* Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): Монография. СПб.; Волгоград, 1997. 166 с.
- Сергеев Н. К.* Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования) // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. Волгоград, 2000. С. 37 – 44.
- Сергеев Н. К.* Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1998. 80 с.
- Сериков В. В.* Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5.

- Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.
- Сидоркин А. М.* Диалог в воспитании: к постановке проблемы // Педагогика. 1996. № 2. С. 48 – 50.
- Скрытников Н. П.* Развитие культуры педагогической деятельности преподавателей гуманитарных и социально-экономических дисциплин высших военных учеб. заведений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 21 с.
- Сластенин В. А.* Методы воспитания // Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М., 1988. С. 107 – 125.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. М., 1995.
- Смирнов Г. Л.* Советский человек: Формирование социалистического типа личности. 3-е изд., доп. М., 1980. 463 с.
- Смыковская Т. К.* Технология проектирования методической системы учителя математики и информатики: Монография. Волгоград, 2000. 250 с.
- Соловьев В. С.* Оправдание добра. М., 1996. 479 с.
- Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание. М., 1972. 303 с.
- Столочич Л. Н.* Красота. Добро. Истина. Очерк истории эстетической аксиологии. М., 1994. 464 с.
- Теоретические основы процесса обучения в современной школе /* Под. ред. В. В. Краевского и И. Я. Лернера. М., 1989. 318 с.
- Титова Е. В.* Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1995. 311 с.
- Тропникова Н. П.* Становление профессионального самосознания студентов педагогического колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998. 19 с.
- Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Пед. соч.: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. М., 1990. Т. 5. 528 с.
- Федотова Е. Л.* Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. Иркутск, 1998. 345 с.
- Философия самоопределения /* Под ред. В. А. Андрусенко и др. Оренбург, 1996. 65 с.
- Философский словарь /* Под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М., 1986. 590 с.
- Флоренский П. А.* Разум и диалектика // Богословский вестник. 1914. № 9.
- Франк С. Л.* Сочинения. М., 1990. 607 с.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990. 356 с.
- Фрейд З.* Будущее одной иллюзии // Сумерки богов. М., 1990. С. 94 — 143.
- Фромм Э.* Иметь или быть? М., 1990. 336 с.

- Фрумин И. Д.* Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998.
- Фуко М.* Герменевтика субъекта // Социологос. 1991. Вып. 1.
- Хайдеггер М.* Время и бытие. М., 1993. 445 с.
- Хайек Ф.* Дорога к рабству. М.: Экономика, 1992. 176 с.
- Хейзинга Й.* Homo Iudens. В тени завтрашнего дня. М., 1992. 464 с.
- Целковников Б. М.* Мировоззрение педагога-музыканта: В поисках смысла: Исследование / Отв. ред. Э. Б. Абдулин М., 1999. 231 с.
- Чернявская Г. К.* Самопознание и самореализация личности: Дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 1994. 263 с.
- Чехлова З. Ф.* Деятельность — основа формирования личности школьника: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1991. 436 с.
- Чистякова С. Н., Захаров Н. Н.* Профессиональная ориентация школьников: Организация и управление. М., 1987. 160 с.
- Чистякова С. Н.* Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи // Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / Под ред. С. Н. Чистяковой и А. Я. Журкиной. М., 1993. С. 3 – 10.
- Шабалина Е. П.* Развитие профессионального самоопределения будущего учителя в системе «школа–педвуз»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Бийск, 1998. 17 с.
- Шавир П. А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М., 1981. 96 с.
- Шаврина О. Ю.* Формирование педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя: Автореф. дис. ... канд пед. наук. Уфа, 2000. 19 с.
- Шаповал С.* Словесность и синергетика // Мир образования. 1997. № 5. С. 8 — 13.
- Шарден П. Т.* Феномен человека. М., 1987. 240 с.
- Шварцман К. А.* Философия и воспитание: Критический анализ немарксистских концепций. М., 1989. 208 с.
- Шибяева А. А.* Диалог как средство формирования межличностных отношений учителя и учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994. 19 с.
- Шкараба И. Е.* Педагогические условия активизации предпрофессионального самоопределения учащихся педагогических классов (с углубленным изучением иностранных языков): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1997. 23 с.
- Шкилева О. А.* Дидактические условия самоопределения будущих учителей в профессионально-педагогической культуре: Дис. ... канд пед. наук. Волгоград, 1999. 207 с.

- Шпет Г. Г.* Психология социального бытия. М.; Воронеж, 1996. 492 с.
- Щедровицкий Г. П.* Очерки по философии образования. М., 1993. 154 с.
- Щуркова Н. Е.* Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. М., 1997. 78 с.
- Щуркова Н. Е. и др.* Новые технологии воспитательного процесса. М., 1993. 112 с.
- Щуркова Н. Е.* Новые характеристики современного воспитания // Педагог. № 1. 1998. [URL документ]. <[http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog\\_1/articl11.html](http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_1/articl11.html)>.
- Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической традиции Л. С. Выготского). М., 1994.
- Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопр. психологии. 1992. № 3 — 4.
- Эриксон Э.* Детство и общество. СПб., 1996. 589 с.
- Эрлих О. В.* Модель согласования целей субъектами педагогического процесса в условиях современной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 19 с.
- Ядов В. А.* Социальная идентификация в кризисном обществе // Социол. журн. 1994. № 1. С. 35—58.
- Якобсон П. М.* Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психол. журн. 1982. № 4. Т. 2.
- Якобсон П. М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969. 317 с.
- Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М., 1991. 496 с.
- Ячин С. Е.* Феноменология сознательной жизни. Владивосток, 1992. 202 с.
- Anderson L., M. Bird, T.* Pedagogical Balancing Acts: Attempts to Influence Prospective Teachers' Beliefs // Teaching and Teacher Education. V. 9 (3). 1993. P. 253 – 256.
- Bardon J., Bennet V.* School psychology. N.Y.: Prentice Hall, 1974. 195p.
- Brousseau B.* Teacher Beliefs and the Culture of Teaching // Journal of Teacher Education. V. 39 (6). 1988. P. 33 – 39.
- Brown A. L.* The Advancement of Learning // Educational Researcher. V. 23. № 8. 1994.
- Clif R. T., Larson A. F.* Emphasizing the personal in research of teacher's thinking in Teaching and teacher education. V.10 (1). 1994. P. 121 – 124.
- Corthagon F. J.* Two Modes of Reflection // Teaching and Teacher Education. 1993. V. 9 (3). P. 317—323
- Dijk van T. A., Kintsch, W.* Strategies of Discourse Comprehension. N. Y.: Academic Press, 1983. 303 p.

- Giroux, H.* Critical Theory and Rationality in Citizenship Education // The Hidden Curriculum and Moral Education / H. Giroux, D. Purpel (Eds.). McCutchan Publ., 1983
- Goodson J.* Studing the Teachers' Life and Work // Teaching and Teacher Education. V. 10 (1). 1994. P. 29 – 35.
- Green M.* Philosophy and Teaching // Wittrock ed., Handbook of Research on Teaching, N.Y., Macmillan. 1986. P.479 – 500.
- Halstead M.* Moral and Spiritual Education in Russia // Cambridge Journal of Education. 1994. V. 24. № 3 .
- Hofstede G.* Cultures and Organisations. Harper Collins, 1991.
- Hofstede G.* Identifying Organisational Subcultures and Empirical Approach // Journal and Management Studies, 35, 1. 1998.
- Hoover L. A.* Reflective Writing as a Window on Pre-Service Teachers' Thought Processes // Teaching and Teacher Education. 1994. V. 10 (1). P. 83 — 91.
- Keiny S.* Constructivism and teachers' professional development *in* Teaching and teacher education. V. 10 (2). 1994. P. 157 – 165.
- Nolen S. B., Nicols J.C.* A Place to Begin in Research on Students' Motivation: Teachers' Beliefs // Teaching and Teacher Education. V. 9(4). 1993. P. 431 – 438.
- Ornstein A. C., Berlin B.* Successful Teachers: What We Know About Them // The High School Journal. 1995. V. 78(3).
- Principles for Teacher Education* [WWW document]. URL. <http://education.iupui.edu/home.html>
- Restak R. M.* The Self-Seekers // Garden City. N.Y.: Donkleday, 1982. XI. 395 p.
- Rosenberg M.* Conceiving the Self. N. Y.: Basic Books, 1979. C. XVI. 319 p.
- Super D. E.* Self-realisation Through the Work and Leisure Roles // Educational and Vocational Guidance. 1985. № 43. P. 1 – 8.
- Zienau N.* A Guide to the Russian Education System. Manchester: British Council, 1996.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

### Задания студентам естественно-географического факультета на педагогическую практику

#### II курс

**Основная цель:** овладение системой методов психолого-педагогической диагностики учащегося, ученического коллектива и реального педагогического процесса в школе.

**Основные методы:** наблюдение за учащимися, беседа, интервью, анкетирование, рейтинг, обобщение независимых характеристик, изучение педагогической документации, письменных, графических и творческих работ учащихся, изучение классного коллектива и отдельных учащихся, определение целей воспитательной работы с ними, подбор оптимальной системы педагогических средств; наблюдение за работой педагогов, изучение деятельности учителя, классного руководителя, отдельного ученика и классного коллектива, анализ их взаимодействия в педагогическом процессе, определение целей собственной воспитательной работы с ними, подбор оптимальной системы педагогических средств, их реализация, анализ достигнутых результатов.

#### **Отчетные документы:**

1. Дневник-отчет о посещениях школы, содержании работы в дни посещений и полученных результатах.
2. Развернутые характеристики одного учащегося и класса в целом, подтвержденные материалами их изучения.
3. Описания посещенных уроков (не менее двух) и внеклассного мероприятия.
4. Разработка (не сценарий) коллективного творческого дела, проведенного практикантом в классе, обоснованный анализ достигнутых результатов.
5. Материалы тестирования, анкетирования учащихся, их творческие работы и т.д.

**Срок отчета** — до 20 февраля.

*Дневник-отчет* включает: дату посещения, описание проделанной в этот день работы, указание на достигнутые результаты, заверяющую подпись классного руководителя. В конце практики дневник заверяется подписью курирующего заместителя директора и печатью школы.

*Характеристика.* Развернутое доказательное обоснование выделенных педагогических целей со ссылками на информацию учителей, воспитателей, собственные целенаправленные наблюдения, анкетирование, тестирование и прочие методики изучения учащихся. Материалы изучения следует приложить. План характеристики произвольный, однако, она должна содержать необходимый для ее понимания статистических материал, описание выделенной педагогической проблемы (или проблем), ее причин, предполагаемого вклада в решение проблемы (цель) и способов ее решения (основных педагогических средств).

*Цели.* Достаточно одной или двух-трех, дополняющих друг друга. Решая проблему грамотной постановки цели воспитательной работы, студенту следует ответить на вопросы:

1) Можно ли назвать сформулированную фразу *целью*, т.е. определяет ли она результат деятельности, которого следует достичь, или намечает лишь направление движения?

2) *Воспитательная* ли это цель? Определяет ли она воспитательную деятельность, а не организаторскую, экологическую и т.д.?

3) Учитывает ли эта цель *целостность* человека, т.е. наличие в нем системы различных взаимосвязанных качеств и свойств, среди которых есть ведущие (например, гражданственность, готовность к труду, нравственность)?

4) Предполагается ли в постановке цели определенный *отрезок времени* для ее достижения (в вашем случае — одна неделя)?

Поскольку в Вашем задании цели являются составной частью характеристики, не постесняйтесь описать критерии, по которым Вы предполагаете обнаружить достигнутые результаты. Пусть соответствующий вопрос преподавателя на зачете не застанет Вас врасплох.

*Средства.* В Вашем задании описание системы средств для преподавателя — лишь показатель того, насколько хорошо Вы изучили класс или отдельного учащегося. При этом можно выделить одно центральное мероприятие, описать подготовку к нему и организацию «последствия», планируемую систему педагогического общения, индивидуальную и групповую работу.

*Описание урока и внеклассного мероприятия.* Для описания рекомендуется блок-схема, в основе которой две идеи: 1) аналитический способ описания «композиция — блоки — их содержание»; 2) определение воспитания как воздействия на процесс формирования личности.

### **План описания урока или внеклассного мероприятия**

1. Общая композиция урока.
2. Начало урока.

3. Смысловой блок (по значению, которое придают этому этапу урока учитель и ученики).

4. Его содержание (из чего состоит, методы и приемы воздействия учителя, какова деятельность учащихся, их реакция, ожидаемая учителем и реальная).

5. Эмоциональная окраска.

6. Переход к следующему блоку.

7. Финал урока (содержательный и эмоциональный).

8. Достигнутые результаты: в чем они выражались (особенности поведения, отношений учащихся, их поступки, оценочные суждения и т.д.) и какими методами выявлялись?

*Разработка.* Поэтапное (по шести этапам КТД, данным в лекции) описание того, как в процессе подготовки и проведения КТД Вы добивались выполнения поставленных задач. Сценарий дела оформляется как приложение к отчету и остается на кафедре педагогики.

*Примерный план проведения практики.*

*Понедельник.* Знакомство со школой, классным руководителем, наблюдение учащихся на уроках, изучение классной документации, работ учащихся. Определение программы изучения учащегося и классного коллектива.

*Вторник.* Наблюдение учащихся на уроках и во внеклассной работе. Анкеты, тесты, беседы и т.д. Обработка полученных данных. Разработка КТД

*Среда, четверг.* Продолжение изучения учащихся, наблюдение уроков и внеклассных мероприятий. Подготовка КТД.

*Пятница.* Проведение КТД.

*Суббота.* Анализ и оформление результатов практики.

*Помните!* Главное в этой практике для Вас — научиться изучать реальных учащихся и реальный педагогический процесс, а также грамотно оформлять результаты. Оценка на зачете определяется именно этим.

### **III курс**

*Основная цель:* овладение методикой системного изучения реального педагогического процесса в школе, педагогического опыта учителя.

*Основные методы:* наблюдение за работой педагогов, изучение деятельности учителя, классного руководителя, классного коллектива, анализ их взаимодействия в педагогическом процессе, определение целей собственной педагогической работы с ними, определение оптимального варианта своей включенности в систему педагогических воздействий на класс, реализация этого варианта, анализ достигнутых результатов.

*Отчетные документы:*

1. Системное описание типичного урока учителя.



2. Описание урока, в котором участвовал сам студент.
3. Описание внеклассного мероприятия, проводимого учителем.
3. Разработка (не сценарий) коллективного творческого дела, проведенного практикантом в классе, обоснованный анализ достигнутых результатов.

*Описание уроков и внеклассных мероприятий* проводится по схеме, аналогичной предыдущему заданию.

*Разработка.* Поэтапное (по шести этапам КТД) описание того, как в процессе подготовки и проведения КТД Вы добивались выполнения поставленных задач. Сценарий дела дается в приложении.

#### *IV курс*

*Основная цель:* отработать системный подход в проектировании и проведении внеурочной воспитательной работы с классом.

*Содержание работы:* проведение одного ключевого (системообразующего) мероприятия и нескольких подготовительных, продолжающих его логику.

*Отчет о практике* должен содержать следующие разделы.

*Обоснование выбора ключевого мероприятия*

1. Какие особенности класса, с которым Вы работаете, удалось выявить в первые дни знакомства с ним через различные методы изучения (беседы с педагогами школы, знакомство с педагогической документацией и творческими работами учащихся, наблюдения, беседы, анкеты, тесты и т.д.)?

2. Какая основная педагогическая проблема в воспитании учащихся Вами была выделена, и почему именно она представляется Вам наиболее значимой?

3. Какой вклад в ее разрешение Вы планировали внести за время педагогической практики? Насколько это решение было обосновано Вашими личными особенностями и условиями, в которых Вы работали с детьми?

4. В чем было назначение выбранного Вами мероприятия? Его целевые установки.

*Подготовка*

1. Как Вы настраивали учащихся (содержательно и эмоционально) на проведение данного мероприятия?

2. Какие подготовительные мероприятия и с кем (классом, групп учащихся, отдельный ученик, педагоги, родители...) провели? Для чего они были нужны? Какого результата достигли?

*Проведение мероприятия*

Для описания рекомендуется блок-схема, аналогичная данной в задании II курса.

*Организация последствий*

1. Какую работу с классом проводили для закрепления достигнутого в мероприятии результата?

2. Что делалось в развитие достигнутого?

3. Как помогали учащимся осмыслить новую информацию, новый опыт?

#### *Итоги практики*

1. Насколько Вам удалось достичь первоначальных целей и что из сделанного в этом отношении оказалось наиболее эффективным?

2. Что не удалось и в силу каких обстоятельств?

3. Ваши выводы об эффективности проведенной работы.

Отчет сдается в течение недели после практики на кафедру педагогики.

#### *V курс*

*Основные цели:* научиться моделированию своей педагогической деятельности, описанию системы работы учителя для представления на аттестацию.

*Содержание работы:* проведение системы уроков и внеклассных мероприятий по выделенной проблеме и описание опыта ее решения.

*Отчет о практике* должен содержать следующие разделы.

- Актуальность выделенной проблемы с точки зрения особенностей учащихся, с которыми Вы работаете.
- Планируемые педагогические результаты.
- Теоретические основы выбора путей решения проблемы.
- Применяемые педагогические средства.
- Последовательность и правила их применения.
- Способы диагностики процесса и результатов работы с детьми.
- Условия эффективности описываемого опыта.

*Объем отчета* — до 16 стр. Отчет сдается в течение недели после практики на кафедру педагогики.

## Тематический семинар для курсов повышения квалификации «Проектирование воспитательных систем»

(96 час.)

### *День 1-й. Принципы современного воспитания*

Знакомство .....	2 ч
Регламентированная дискуссия «Принципы новой педагогики» .....	3 ч
Современное воспитание.....	2,5 ч
Рефлексия .....	0,5 ч

На дом — продумать проблемы

### *День 2-й. Проблемы воспитания. Воспитательные системы*

Мозговой штурм «Проблемы современного воспитания» .....	2 ч
Семинар «Системный подход в воспитательной работе» (в т.ч. на примере анализа педагогической ситуации из опыта В. А. Сухомлинского).....	2 ч
Практикум системного проектирования воспитательной работы (взаимодействие с родителями, семейный микроклимат, ученик-учитель, система работы классного руководителя, классный коллектив как система, педагогический коллектив) .....	2 ч
Пирамида проблем .....	2 ч

На дом — подготовить методическую листовку с описанием своего опыта воспитательной работы.

### *День 3-й. Авторские воспитательные системы*

Подготовка групп к презентации авторских воспитательных систем.....	1 ч
Презентации и обсуждения авторских воспитательных систем (6 групп по 0,5 ч).....	3 ч
Семинар-практикум «Этапы создания системы» .....	4 ч

### *День 4-й. Педагогическое целеполагание*

Лекция «Педагогическое целеполагание в воспитательной работе» .....	2 ч
Практикум педагогического целеполагания .....	2 ч
Целевые установки педагога, система целей .....	2 ч
Практическая работа по оформлению методической листовки с описанием опыта .....	2 ч

### *День 5-й. Педагогический опыт*

Ролевая игра «Защита тезисов опыта» .....	4 ч
Семинар-практикум «Методика ресурсного анализа в проектировании воспитательных систем».....	4 ч

### ***День 6-й. Моделирование воспитательных систем***

Лекция-семинар «Модель воспитательной системы школы» .....	2 ч
Практикум «Моделирование и динамика становления воспитательного процесса» .....	2 ч
Анализ педагогической ситуации «Бесплатное мужество» .....	2 ч
Практикум «Педагогический консилиум» .....	2 ч
На дом — анализ педагогических ситуаций.	

### ***День 7-й. Воспитательные технологии***

Анализ педагогических ситуаций.....	2 ч
Лекция «Педагогические технологии» .....	2 ч
Практикум по анализу педагогических технологий (Бесплатное мужество, Огонек). Технологические характеристики педагогического опыта, этапы освоения технологий и опыта .....	4 ч
На дом — составить картотеку педагогических технологий	

### ***День 8-й. Новации в воспитательной работе***

Ролевая игра «Методика КТД» .....	6 ч
Лекция «Педагогические новации в воспитательной работе» .....	2 ч
На дом — подготовить разработки к ярмарке (см. день 9-й).	

### ***День 9-й. Методология воспитательной работы***

Практикум «Ярмарка методических идей» (экспертиза педагогических новшеств) .....	4 ч
Лекция «Основные методологические подходы в воспитательной работе».....	2 ч
Практикум по анализу методологических подходов и конструированию концепции .....	2 ч
На дом — продумать свою педагогическую концепцию.	

### ***День 10-й. Воспитательная концепция***

Деловая игра-защита воспитательной концепции .....	2 ч
Семинар-практикум «Планирование воспитательной работы» .....	4 ч
Подведение итогов семинара.....	2 ч

***Резерв — 2 дня: Темы по заявкам слушателей, индивидуально-групповые консультации***

### **Нормы оценок за ответ на экзамене**

Оценка **«удовлетворительно»** ставится за уверенное и точное изложение основных категорий и понятий, предусмотренных билетом. При этом не допускается серьезных искажений в толковании терминов.

Оценка **«хорошо»** ставится в том случае, когда, в дополнение к предыдущим требованиям выявляются причинно-следственные связи, объясняются закономерности педагогических явлений, внутри- и межпредметные связи. Ответ иллюстрируется соответствующими примерами из педагогического опыта.

Оценка **«отлично»** ставится, если в дополнение к предыдущим требованиям используется педагогическая теория для анализа и объяснения педагогического опыта, студент обосновывает свою позицию в таком анализе.

## Примеры анализа анкет слушателей курсов повышения квалификации Волгоградского государственного ИПК работников образования

1. Директор школы (женщина) со стажем работы руководителем 3 года и общим педагогическим стажем 26 лет, имеющая первую квалификационную категорию учителя и руководителя. Перед началом курсов выражает желание понять суть аналитической деятельности директора школы, систематизировать и углубить знания по управленческой деятельности.

Ее ответы на вопросы анкеты крайне скупы, односложны. Целостные оценки в баллах высоки (в основном, 5 – 6), но в текстовом варианте почти не обосновываются. В первые два дня самым главным впечатлением называет организацию курсов. Это же отмечает и в итоговом анализе. Вторым важным моментом ведения занятий выделяет доброжелательность лекторов и их эрудицию. Только на четвертый день выражает удовлетворение игровыми формами работы (поясняя это удовлетворением от инсценировки своей группы).

Занятия для нее начинаются на фоне психологического дискомфорта. Вероятно, с этим связано ее предложение уменьшить 15-минутные перерывы. Она хотела бы, чтобы «ярче звучали обозначенные в программе вопросы» (хотя материал этого дня был дан предельно структурированно, практически в лекционной форме с элементами обсуждения и беседы). Во второй день она отмечает нарастание чувства тревоги, хотя и отмечает доброжелательность лекторов, тщательность в работе со слушателями, их эрудицию и компетентность и свое чувство интеллектуального насыщения.

В третий день она отмечает дискомфорт в группе, связанный с выявлением лидера-диктатора. Раздражение вызывает и то, что один из преподавателей не предупреждает перед тестированием об ожидаемых ответах (реальные ответы с указанием имен проиллюстрированы графиком для всей группы, при этом обнаружилось стремление многих слушателей к авторитаризму). В четвертый день раздражение вызывает информационно насыщенное занятие по способам прекращения деловой беседы и опасение забыть что-либо из изученного, не применить на практике.

В заключительном отзыве она выражает благодарность за разнообразие деловых игр, отмечая эрудицию, доброжелательность лекторов и организацию курсов, так и не выходя на анализ своих изменений в себе.

2. Директор школы со стажем руководителя 2 года. Женщина. Общий педагогический стаж 16 лет. От курсов ожидала научиться правильно определять цели, планировать свою работу, проводить деловые игры, получить разработки дидактических игр.

Обучение для нее началось с напряженного состояния, связанного с ожиданием чего-то нового. Ее раздражало расположение столов, при котором «неудобно слушать и смотреть на лектора», сквозняк в помещении (единственная, кто это отметил). Неудовлетворенность вызывало отсутствие материалов по проблемам сельской школы. В качестве положительных моментов она отметила «открытость» лекторов, диалогичность занятий и предложенную литературу.

Напряженное состояние она отмечает на второй и третий день занятий. Она даже пишет в анкете на третий день, что «от напряжения заболели глаза». Ее не устраивают игры для

восприятия нового, она не воспринимает их как практические занятия, которые так интересны. Постоянно отмечает свою слабую теоретическую подготовку, невладение терминологическим аппаратом. Чувство дискомфорта она отмечает и в цифровых оценках (3 – 4 балла, лишь в последний день — 5).

«Растерянность, испуг. Все, что знала, — забыла. Игры воодушевили, помогли стать увереннее», — подводит она итог курсам. Тактичность и терпимость преподавателей, их стремление подбодрить, подсказать стали для этой женщины наиболее важными в положительной оценке курсов.

3. Заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе со стажем руководителя 13 лет и общим педагогическим стажем 25 лет, имеющая первую категорию руководителя и высшую категорию учителя. Ожидала от курсов «познакомиться с программой развития, научиться составлять программу развития, отработать навыки целеполагания».

В первый день ее привлекли только презентация проектов и кофе в перерывах. Очень мешало в течение двух дней оформление сцены в зале, которое она считала неэстетичным и сравнивала с кухонной занавеской. В программе второго дня ее привлекли ресурсный анализ, продуктивная игра и обед. Ее раздражение вызывали крики детей во дворе, смешение электрического и дневного света, нечеткость установок в игре и недостаточное внимание программе развития.

В третий день она отказалась заполнять анкету совсем. На четвертый, видимо, почувствовала себя более комфортно. Она отмечает, что ее привлекла возможность «переложить ошибки, выделенные из видеосюжета, в положительную ситуацию, разыгранную самими участниками. Оказывается, есть трудности в формулировке очевидных практических действий (правила ведения деловых бесед). Зная положительные черты, оказывается, трудно их все вместе воплотить в действия». И все же ее смущает отсутствие теоретических знаний по типам организационных культур. Она считает, что на подготовку занятий дается слишком много времени, и это расслабляет. Наконец, «...много игр! Нет теории. Чтобы не просто компоновали материал из практики, а давали бы какую-то классическую формулу, правила, принятые в мировой теоретической практике».

В итоговом отзыве она поясняет, что была поражена необычной организацией курсов, и отмечает, что организаторы стремились не только «дать» материал, но и создать благоприятную, комфортную обстановку. Хотя о достижении собственного комфорта в анкете не говорится, но наряду с удовлетворением «раздачей практического дидактического материала» выделяется как запомнившееся и участие в деловых играх.

### Примеры другого рода

1. Заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе со стажем руководителя 5 лет и педагога — 24 года, имеющая первую категорию руководителя и высшую — учителя. Она мыслит для себя курсы как «ступеньку к получению теоретических знаний, позволяющих активизировать, а потом совершенствовать управленческую деятельность; упорядочить имеющиеся знания, систематизировать их».

В первый день она выделяет открытость преподавателей, диалогичность в их работе, применение активных форм и актуальность рассматриваемых проблем. Только некоторая занятость занятий смущает ее. Впрочем, и дальше претензии ее незначительны: шум на улице, нарушение выбранного регламента, отсутствие холодной воды, форма анализа анкет.

Основное ее внимание сосредоточено на содержании материала и затем на форме его подачи. Она выделяет «деловые игры для выявления своего уровня управленческой деятельности, связь теоретического материала с практическим, выход на собственный анализ». Ее привлекают «определение сферы деятельности руководителя и коллектива с целью совершенствования работы, знакомство с типами общения для приобретения навыков управленческого общения, правила деловой беседы с целью выработки тактики общения». Она отмечает, что «вхождение в роль позволяет глубже осознать важность критики, когда она помогает избежать конфликта. Аналитическая работа подводит к осмыслению причин: не виновата ли я в том, что произошло?».

Подводя итог неделе работы курсов, она отмечает, что второй день помог ей глубже осознать важность целеполагания и благодарит за это преподавателей. Обобщая, пишет: «я узнала многое из того, что при самостоятельном изучении не представлялось важным, значительным. Первый раз уйду с курсов одухотворенная, окрыленная. Я поняла, чтобы быть управленцем, надо многому учиться».

Как видим, четкая осознанность своих ожиданий способствовала большей результативности в работе слушателя и большей удовлетворенности от результата.

2. Заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе со стажем руководителя 4 года и педагога — 15 лет, имеющая первую категорию руководителя и учителя. Она подробно описывает свои ожидания от курсов, выделяя желание научиться четко и грамотно анализировать и планировать, формулировать цели, овладеть коммуникативными умениями. Она выражает озабоченность созданием команды в своей школе и хотела бы научиться этому.

Самоанализ присущ ей с первого дня, когда, выделяя нестандартные формы организации обучения, она отмечает переход от напряженности к восторгу и вызванную в ней положительную мотивацию к учению. Внутренняя неподготовленность к предложенным формам работы вызывает в ней усталость к концу дня, но не отталкивает от активных форм. Она предлагает свой вариант расписания с теоретическими занятиями на второй паре и активными занятиями в начале и конце рабочего дня.

Работа в микрогруппе привлекает ее возможностью использовать опыт коллег в дополнение к мастерству преподавателей. Для нее характерна мотивация к «добыванию» и систематизации знаний, овладению практическими навыками. Желание теоретических выкладок, однако, продиктовано, скорее, ее закомплексованностью, которую она отмечает на четвертый день.

В итоге курсы для нее запомнились атмосферой, организацией, насыщенностью. Эмоционально они запомнились напряжением и радостью, что удалось стать их участником, усталостью в первый день и активностью в последующие. Она отмечает, что «появились крылья от общения с личностями», называя всех преподавателей. «Общение с ними заставило меня мыслить чуть иначе, повысило работоспособность и желание работать».



Научное издание

Николай Михайлович БОРЫТКО  
ПЕДАГОГ В ПРОСТРАНСТВАХ  
СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ  
Монография

Зав. редакцией О. И. Молоканова  
Корректор Т. П. Бахорикова  
Оригинал-макет изготовлен Н. М. Борытко

ЛР № 020048 от 20.12.96 г.

Подписано к печати 14.05.2001 г. Формат 60×84/16. Печать офс.  
Бумага офс. Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 12,5. Уч.-изд. л. 13,5.  
Тираж 250 экз. Заказ 381

ВГПУ. Издательство «Перемена»  
Типография издательства «Перемена».  
400131, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27