

Министерство образования и науки Челябинской области
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования»

А. В. Щербаков

**Организационно-педагогические условия
профессионального роста педагога
как воспитателя
в рамках введения профессиональных
стандартов**

*Методическое пособие
для руководителей образовательных
организаций*

Челябинск
ЧИППКРО
2017

УДК 371.12
ББК 74.204.2
Щ61

*Рекомендовано к изданию решением ученого совета
ГБУ ДПО ЧИППКРО*

Рецензенты:

Е. И. Абатуров, заместитель директора по воспитательной работе МАОУ «СОШ № 98 г. Челябинска», кандидат педагогических наук

О. А. Семиздралова, педагог-психолог ГБОУ «Челябинский областной многопрофильный лицей-интернат для одарённых детей», кандидат психологических наук

Щербаков, А. В.

Щ61 Организационно-педагогические условия профессионального роста педагога как воспитателя в рамках введения профессиональных стандартов [Электронный ресурс] : методическое пособие для руководителей образовательных организаций / А. В. Щербаков. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 60 с.

Методическое пособие посвящено актуальной проблеме современного образования – созданию условий для профессионального роста педагогов как воспитателей в общеобразовательных организациях. Пособие адресовано руководителям образовательных учреждений, их заместителям и методистам, специалистам муниципальных органов управления образования и муниципальных методических служб, отвечающим за организацию профессионального роста педагогов, педагогам-наставникам. А также может быть использовано в системе дополнительного профессионального образования.

УДК 371.12
ББК 74.204.2

Содержание

<i>Введение</i>	4
Новые вызовы в воспитании современного школьника и профессиональный рост педагога как воспитателя	6
Факторы профессионального роста педагога как воспитателя	26
Влияние деятельности профессиональных сообществ образовательной организации на профессиональный рост педагога как воспитателя	35
Организация наставничества (тьюторства) в образовательной организации и профессиональный рост педагога как воспитателя	40
Школа профессионального роста педагога в системе работы методического объединения классных руководителей	45
Конкурс профессионального мастерства и профессиональный рост педагога как воспитателя	51
<i>Список рекомендуемой литературы</i>	54

Введение

Актуальность проблемы профессионального роста педагога как воспитателя обусловлена, с одной стороны, стремлением общества, государства, системы образования к обеспечению высокого уровня образования (воспитания), где одним из ведущих факторов выделяют уровень профессионализма педагогов. С другой стороны, возрастающими по сложности и масштабам «вызовами человечеству», его представлениям о ценностных основаниях жизни человека (что традиционно рассматривается как сфера воспитательной деятельности). «Сегодня для теории воспитания принципиально важно осознать, что ее ключевая проблема – это проблема не ценностей, целей, содержания и методов воспитания, а проблема педагога-воспитателя как субъекта, их определяющего»¹.

Анализ теоретических разработок и накопленных эмпирических исследований, имеющих к настоящему времени по различным направлениям профессиональной деятельности педагога, позволяет говорить о значительном продвижении по пути познания сущности профессионального роста и развития мастерства педагога. Несмотря на изученность различных характеристик профессионального роста педагога как воспитателя на этапе профессиональной подготовки будущего педагога (Л. В. Байбародова, Н. Х. Байчекуева, Н. М. Борытко, Л. Е. Идиатуллина, И. А. Колесникова, В. И. Максакова, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, М. И. Рожков, В. А. Слостенин, Н. Л. Селиванова, Е. В. Титова, Н. Е. Щуркова и др.), послевузовского образования (Е. Н. Барышников, А. И. Григорьева, И. Д. Демакова, И. И. Зарецкая, И. А. Колесникова, М. М. Поташник и др.), проблема профессионального роста педагога как воспитателя в общеобразовательной организации не была предметом специального исследования. Исследование данной проблемы актуально не только для педагогической науки, но также и для педагогической практики, так как поможет ей в решении задач эффективного управления профессиональным ростом педагога-воспитателя.

В этой связи задачей методического пособия является определение основных организационно-педагогических условий професси-

¹ Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. М. ; Тверь : ООО «ИПФ «Виарт», 2011. 200 с. С. 134.

онального роста педагога как воспитателя в образовательной организации.

Пособие адресовано руководителям образовательных учреждений, их заместителям и методистам, специалистам муниципальных органов управления образования и муниципальных методических служб, отвечающим за организацию профессионального роста педагогов, педагогам-наставникам. А также может быть использовано в системе дополнительного профессионального образования.

Новые вызовы в воспитании современного школьника и профессиональный рост педагога как воспитателя

Современная российская система образования ориентирована на развитие открытого, непрерывного, демократического и гуманистического образования; приоритет воспитания школьников; качественные показатели и результаты образовательной деятельности педагога и школьника, образовательного учреждения как государственно-общественного. Воспитание школьников всегда было и остается одной из сложных сфер деятельности человека. Как считает Н. Л. Селиванова², «предпринятые в 90-е гг. XX века попытки преуменьшить роль школьного воспитания привели к негативным явлениям в молодежной среде (ранняя преступность, участие детей и молодежи в организованной преступности, наркомания, проституция, низкая общая культура, воинствующий национализм, отсутствие патриотизма, агрессии, рост числа самоубийств и т. д.)». Перечисление данных негативных явлений, которые сопровождают сегодняшнее воспитание, можно продолжать до бесконечности, что наиболее часто наблюдается в исследованиях многочисленных авторов, ориентированных на построение новых моделей воспитания и образования современных детей. Более позитивный характер, по нашему мнению, может иметь анализ вызовов, которые представляются важными для организации эффективного воспитания в современной школе, которые могут быть ориентиром для профессионального роста педагогов как воспитателей.

Анализируя проблемы современного воспитания в общеобразовательных организациях, Н. Л. Селиванова³ выделила следующие тенденции:

– Открытость мира, отсутствие пространственных и информационных границ для молодых людей: «Для молодых мир становится все более открытым. Они не только бывают в других странах, но учатся

² Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. М. : УРАО ИТИП, 2010. 168 с. С. 3.

³ Там же. С. 5–12.

там и работают. Они как губка впитывают новые для себя ценности, усваиваются обычаи, традиции разных народов. К сожалению, эта ситуация вносит определенный негативный вклад в отношения поколений, порождая их отчужденность».

– Возрастание значимости поликультурного воспитания: «Доступность других культур не только создает условия для идентификации человека с ними, что позволяет лучше понимать, усваивать и принимать ценности, традиции, обычаи других народов, но и способствует лучшему пониманию своей национальной культуры».

– Преобладание массовой культуры в содержании передач радио, телевидения, интернет-сайтов: «Становятся доступными не только высокие культурные достижения, но и массовая культура, которая включает в себя и образцы низкого уровня. Они-то для современных детей и молодежи подчас являются более желанными и легко осваиваются».

– Ориентация на ценности патриотического воспитания: «Цель патриотического воспитания состоит в том, чтобы вернуть обществу ощущение культурной укорененности и самодостаточности (П. В. Степанов)».

– Необходимость воспитания толерантности: «Понимание толерантности как ценностного отношения к культурному разнообразию общества, выражающего в признании, принятии и понимании представителей иных культурных сообществ. В связи с этим возникают вопросы соотношения толерантности и патриотизма, границ выбора путей ее воспитания (П. В. Степанов)».

– Влияние молодежных культур: «Важным аспектом подростковых микро-культур является то, что они формируют образцы поведения, имеющие существенное символическое значение для их индивидуальных носителей»⁴.

– Взаимопроникновение многоконфессионального и светского укладов жизни общества: «Наблюдается две крайности: либо школа пытается полностью отгородиться от церкви, либо церковь активно проникает в жизнь школы, утверждая авторитет, прежде всего, в вопросах нравственного воспитания».

– Необходимость экологического воспитания: «Для современного экологического воспитания важно глобальное мышление, пони-

⁴ Сагалаев А. Л. Молодежные группировки: опыт пилотного исследования / А. Л. Сагалаев, А. В. Шашкин // Социологические исследования. 2004. № 9. С 57.

мание того, что негативный процесс в экологии любой точки планеты не является изолированным, а оказывает влияние на всю планету».

– Интенсивное развитие средств массовой информации и коммуникации, обеспечивающих рост глобализации: «С помощью средств массовой информации человек не только получает сведения о мире, других странах, народах, их культуре, но и становится виртуальным участником многих событий, происходящих за рубежом. К сожалению, средства массовой информации далеко не всегда представляют лучшие мировые образцы культуры».

– Преобладание в жизни человека «ситуации постоянного выбора»: «Наш соотечественник только в последние десятилетия учиться жить в ситуации постоянного выбора, в том числе и нравственного. Поэтому существенной частью нравственного воспитания современных детей должно стать формирование способности делать выбор».

– Ориентация в воспитании гуманистических ценностных отношений к миру, к людям, самому себе: «Идеологией современного воспитания должен выступать гуманизм, основополагающей ценностью которого является человек. Для ребенка она проявляется в двух ипостасях: как ценность другого человека и как ценность своего собственного Я (телесного, душевного, духовного)».

– Реализация в сфере воспитания возможностей информационных технологий: «Различные информационные сайты позволяют учащимся и педагогам не только получать новую информацию, но и участвовать в обсуждении различных проблем, волнующих молодежь в разных странах, что имеет принципиальное значение для поликультурного воспитания».

– Преобладание в игровой деятельности детей виртуальных компьютерных игр «только ленивый не ругает компьютерные игры, в которых провоцируется агрессия, безответственность, бесчеловечность подростков, но в значительной меньшей степени рассматриваются игры, имеющие положительное значение для развития детей».

– Доступность «информации, несущей заряд безнравственности».

Представленный нами перечень «вызовов» – только один и взгляд современных исследователей на возможности и перспективы современного воспитания. Заслуживают внимания и мнения других авторов, ко-

торых мы порекомендуем вдумчиво почитать: Б. М. Бим-Бада⁵, Е. В. Бондаревскую⁶, О. Н. Мачехину⁷, А. В. Мудрика⁸, Н. Е. Щуркову⁹.

На волне изменений в системе образования остаются актуальными слова В. А. Караковского: «Главное, что мне кажется совершенно необходимым для новой школы, – это гуманизация отношений внутри нее. Ведь отношения между людьми более чем что-либо влияют на формирование человеческой личности. Слова могут быть значимые и пустые, поступки – удачные и неудачные, а в отношениях соврать нельзя. Отношения – это то, что определяет результат и смысл контакта между людьми»¹⁰.

Н. Л. Селиванова¹¹, анализируя актуальные для современности теоретические и практические идеи В. А. Караковского, отмечает, что «Предметом особой заботы для В. А. Караковского всегда были отношения различного характера и уровня. Конечно, прежде всего в центре его внимания были отношения в педагогическом коллективе, взаимоотношения педагогов и учащихся, взаимоотношения в учебном коллективе. В. А. Караковский считал, что главной заботой директора школы в управленческом аспекте должны быть взаимоотношения педагогов».

Далее в статье автор делает следующий вывод: «Сегодня такая тонкая работа на психологическом уровне практически исчезла из арсенала директоров образовательных организаций, также как исчезла специальная работа по созданию педагогического коллектива. Также

⁵ Бим-Бад Б. М. Воспитание перед «вызовами» и «искушениями» современного мира // Поволжский педагогический поиск : научный журнал. 2017. № 2 (20). С. 50–59.

⁶ Бондаревская Е. В. Гуманитарная миссия воспитания в современном мире // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : мат. IX Межд. науч.-практ. конф. / науч. ред. В. И. Казаренков, М. А. Рушина. М. : РУДН, 2016. С. 26–44.

⁷ Мачехина О. Н. Ценности в школьном обучении: опыт анализа зарубежных подходов // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. № 2. С. 323–334.

⁸ Мудрик А. В. Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 117–124.

⁹ Щуркова Н. Е. Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 4. С. 139–147.

¹⁰ Караковский В. А. Воспитание для всех. М. : НИИ школьных технологий, 2008. 240 с. С. 53.

¹¹ Селиванова Н. Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В. А. Караковского) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2. № 1 (36). С. 16–25, 21.

трепетно относился В. А. Караковский и к взаимоотношениям в детской среде. Он не только декларировал «педагогику отношений» в противовес «педагогике мероприятий», но и реализовывал ее в школьной жизни»¹².

В это связи ведущей идеей данного пособия является оказание помощи современным руководителям образовательных учреждений в организации профессионального роста педагога как воспитателя, используя потенциал педагогического коллектива и детско-взрослых сообществ.

Описание феномена профессионального роста педагога как воспитателя необходимо начать с определения сущности понятия «рост» как категории философии, психологии и педагогики.

В общенаучном плане рост понимается как постепенное прогрессивное увеличение. В биологии – увеличение массы и линейных размеров индивидуума (особи) и его отдельных органов за счет увеличения числа и массы клеток, а также неклеточных преобразований в результате преобладания процесса анаболизма над процессами катаболизма¹³. В психологии – это естественное разворачивание того, что в живом организме заложено как его потенциал¹⁴; процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции¹⁵.

В большинстве исследований проблема роста сопряжена с понятием развитие. В философском аспекте развитие рассматривается как понятие, характеризующее качественные изменения объектов, появление новых форм бытия, существование различных систем, сопряженное с преобразованием и внутренних и внешних связей. Оно фиксирует бытие системы как единство прогресса и регресса, обновления и разрушения, самоутверждения и самоуничтожения¹⁶.

¹² Селиванова Н. Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В. А. Караковского) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2. № 1 (36). С. 22.

¹³ Биологический энциклопедический словарь / глав. ред. М. С. Гиляров. М. : Советская энциклопедия, 1986. 893 с. С. 547.

¹⁴ Козлов Н. И. Понятие «рост» в психологии [Электронный ресурс] // Психологос : энциклопедия практической психологии. Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/ponyatie_kav_zn_rost_kav_zn_v_psihologii (дата обращения: 12.02.2017).

¹⁵ Психология детства / под ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. 368 с. С. 4.

¹⁶ Кемеров Е. В. Развитие [Электронный ресурс] // Философский словарь. Режим доступа: https://gufo.me/dict/philosophy_dict/Развитие (дата обращения: 12.02.2017).

Таким образом, категории рост и развитие находятся в диалектической взаимосвязи, где рост может рассматриваться как изменение структуры (внутренне изменение) и/или количественный рост (внешнее изменение), являющейся формой проявления процесса развития. В связи с этим, важно отметить, что данное понятие характеризует внутренние (реализация потенциала) и внешние (увеличение количества или свойств) изменения, происходящие под воздействием внешних и внутренних факторов.

Понятие «профессиональный рост» в самом общем плане является научной категорией, входящей проблемное поле профессионализма. Мы придерживаемся позиций концепции профессионального развития личности, в соответствии с которой профессионализм – это совокупность психологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в новых условиях¹⁷. В контексте нашей темы наиболее ценным является позиция Е. И. Рогова об основных направлениях формирования профессионализма¹⁸: 1) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения, которое осуществляется в ходе выработки соответствующих трудовых навыков, приводящих к продвижению личности по ступеням профессионального мастерства, развитию специфической системы способов выполнения деятельности, то есть формированию личностного стиля деятельности; 2) изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторика речи, эмоциональность, формы общения), так и в формировании элементов профессионального сознания (профессионального внимания, памяти, мышления и т. д.), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения; 3) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в различных сферах: в когнитивной сфере – в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере – в интересе к объ-

¹⁷ Кузьмина Н. В. Способности, одарённость, талант учителя. М. : Знание, 1985. 32 с.

¹⁸ Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. 512 с.

екту, в склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого, несмотря на трудности; в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект, в результате установка субъекта воздействовать на объект заменяется на потребность во взаимодействии, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры.

Таким образом, в контексте современных концепций профессионализма – профессиональный рост направлен на изменение личностного стиля, профессионального мировоззрения и профессиональной культуры профессионала.

Обращаясь к анализу встречающихся в научных исследованиях подходов к понятию «профессиональный рост педагога», можно констатировать отсутствие единого взгляда на данную категорию. Для понимания всех аспектов в понимании данного понятия целесообразно обратиться к мнению авторов, изучавших данный процесс.

М. М. Поташник¹⁹ рассматривает «профессиональный рост педагога» как цель и процесс приобретения педагогом знаний, умений, способов деятельности, позволяющих ему не любым, а именно оптимальным образом реализовать свое предназначение, решить стоящие перед ним задачи по обучению, воспитанию, развитию, социализации и сохранению здоровья воспитанников.

Профессиональный рост педагога, по мнению А. В. Мудрика²⁰, – это самостоятельно и/или кем-то управляемое на рациональном (осознанном) и/или интуитивном уровнях «нарастание» разнообразия стереотипов, социальных установок, знаний, умений, способов деятельности, необходимых для решения педагогических задач и ситуаций.

Е. А. Ямбург²¹ в описании профессионального роста педагога акцентирует внимание на то, что в его основе лежит природная потребность в творчестве в работе с детьми, а процесс роста является «неустранимым стремлением» педагога к самосовершенствованию.

¹⁹ Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : методическое пособие. М. : Центр педагогического образования, 2009. 448 с. С. 11.

²⁰ Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение : кн. для старшеклассников. М. : Просвещение, 1986. 160 с.

²¹ Ямбург Е. А. Управление развитием адаптивной школы. М. : ПЕР СЭ-Пресс, 2004. 367 с.

А. А. Жайтапова²² и Т. В. Пиджакова²³ рассматривают профессиональный рост как процесс изменения, преобразования педагогической деятельности, приводящей к устойчивому развитию профессионализма, в основе которого лежит компетенция личностного саморазвития.

Е. Г. Мулеван²⁴ в исследовании личностно-профессионального роста будущего учителя, акцентировала внимание, что это непрерывный, динамичный и поэтапный процесс личностных и деятельностных изменений педагога, характеризующих становление, интеграцию и реализацию в учебно-профессиональной деятельности профессионально и личностно значимых качеств и способностей, достижение профессиональной успешности в результате активного саморазвития и самоактуализации.

М. В. Левит²⁵ считает, что профессиональный рост учителя – это, с одной стороны, спонтанное, с другой – целенаправленное, всегда авторско-личностное самостроение себя самого как профессионала, обеспечивающееся:

– внутренними качествами: генетически заданными педагогическими задатками, темпераментом, этнической принадлежностью, характером, интересами, убеждениями, мировоззрением, исповедуемые ценности;

– внешними источниками путем выбора из предлагаемого или навязываемого руководством школы, завучами, методистами научных знаний, педагогического опыта, достояний культуры и др.

Таким образом, мы можем констатировать, что профессиональный рост педагога характеризуется следующими особенностями:

– изменения в личностной и профессиональной сфере человека, которые могут быть как генетически заданными способностями и задатками, так и сформированными в процессе образования и/или самообразования;

– изменения осуществляются как спонтанно, так и целенаправленно;

²² Жайтапова А. А. Профессиональный рост учителей в системе повышения квалификации. Алматы : РИПК СО, 2006. 316 с.

²³ Пиджакова Т. В. Профессиональный рост выпускников профессионально-педагогических специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 25 с. С. 12.

²⁴ Мулеван Е. Г. Личностно-профессиональный рост будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2009. 25 с.

²⁵ Левит М. В. Как сделать хорошую школу?! М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. 160 с.

- факторы, влияющие на изменения в личностной и профессиональной сфере человека, могут быть как внешние, так и внутренние;
- управление изменениями осуществляется личностью самостоятельно и/или под воздействием управленческого воздействия;
- результатом является развитие профессионализма педагога.

На основе выявленных особенностей профессионального роста и взяв за основу позицию Н. Н. Лихановой²⁶ профессиональный рост педагога мы рассматриваем как восходящий вектор, способствующий наиболее полному раскрытию способностей и потенциальных возможностей в профессиональной деятельности, сопровождающийся количественными и качественными, содержательными и структурными преобразованиями личности, ведущих к наращиванию и расширению палитры компетентностей, к поступательному восхождению в профессии под воздействием внешних и внутренних факторов.

Достаточно часто понятие профессиональный рост рассматривают в паре с понятием карьерный рост (профессиональная карьера). В практическом плане, очень важно определить в каких аспектах данные понятия являются сходными, а в чем проявляется их различия.

В психолого-педагогических исследованиях М. В. Александровой, Д. А. Ашировой, Б. З. Вульфова, И. А. Игошиной, А. К. Марковой, Е. Г. Молл, В. Г. Полякова, С. Д. Резника и др. понятия «карьерный рост», «профессиональная карьера» рассматривались, с одной стороны, как признак успеха, а с другой – как результат достижения успеха в профессиональной деятельности.

В частности, М. В. Александрова определяет профессиональную карьеру как процесс профессионального роста человека, роста его влияния, авторитета, статуса в среде, выраженный в его продвижении по ступеням иерархии, квалификационной лестницы, вознаграждения, престижа²⁷. Таким образом, понятие «карьерный рост» в большей степени характеризует изменение социального и/или профессионального статуса профессионала, т. е. обладает большей долей субъективности, как всякий «статус», несмотря на то, что может быть выражен в конкретных изменениях: должности, профессиональной

²⁶ Лиханова Н. Н. Индивидуальное ориентирование студентов инженерно-технического профиля на профессиональный рост : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2013. 23 с. С. 9.

²⁷ Александрова М. В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе : монография. Великий Новгород, 2007. 121 с. С. 109.

иерархии, вознаграждениях. Тем не менее, на практике, у педагога может наблюдаться «карьерный рост» (изменение статуса), но при этом он не является результатом профессионального роста, а следствием назначения его на руководящую должность. Так, при переходе из должности учителя в административную должность большинство педагогов испытывают серьезные затруднения в осуществлении новых должностных обязанностей, что свидетельствует, скорее всего, о снижении уровня профессионализма и необходимости нового профессионального роста как педагога-руководителя. Следовательно, карьерный рост не может выступать синонимом понятия «профессиональный рост», но профессиональный рост, как правило, способствует карьерному росту или росту профессиональной карьеры.

Разделяя позицию Н. М. Борытко, А. И. Григорьевой, И. А. Колесниковой, В. А. Слестёнина, Н. Л. Селивановой, Е. Н. Щурковой и других исследователей о необходимости создания специфических условий для развития педагогического мастерства педагога как воспитателя, мы считаем важным определение сущности феномена профессионального роста педагога как воспитателя, выявление критериев и показателей его профессионального роста.

Понимание важности и приоритетности процесса воспитания в системе образования России является не только законодательной нормой, оно является отражением педагогического менталитета, проявления которого мы видим в работах педагогов практиков, ученых, политических деятелей. Однако, проблеме необходимости подготовки и развития профессионализма (мастерства) педагога как воспитателя уделяется недостаточное внимание. Одним из первых, обративших внимание на необходимость целенаправленного развития мастерства воспитателя и активно развивавших эту идею на практике, является А. С. Макаренко²⁸: «Я имею склонность отделять процесс воспитания от процесса образования. Я знаю, что против этого возразит каждый специалист-педагог. Но я считаю, что процесс воспитания может быть логически выделен и может быть выделено мастерство воспитателя». Анализ содержания общепедагогической подготовки учителя, проведенный О. А. Абдуллиной²⁹ показал, что вопросы воспитания детей,

²⁸ Макаренко А. С. Воспитание в семье и школе // Педагогические сочинения в 8 томах. Том 4. М. : Педагогика, 1984. С. 287–314, 294.

²⁹ Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М. : Просвещение, 1990. 141 с.

начиная с 30-х годов XX века, входили в раздел «Педагогика», однако их объем, структура и содержание не отражали системный характер воспитательной деятельности. Только в 50–60-х годах при рассмотрении теории воспитания все более отчетливо стала подчеркиваться не идея единства обучения и воспитания, а специфика процесса воспитания, его отличие от процесса обучения. В 70–80-е годы в целях повышения непрерывности общепедагогической подготовки учителя на 4–5 курсах были введены спецкурсы и спецсеминары, часть которых была посвящена вопросам организации воспитательной деятельности со школьниками. Только в 1985 году наблюдается увеличение количества часов за счет введения самостоятельной учебной дисциплины «Методика воспитательной работы». С этого года усиливается и практическая составляющая подготовки будущих учителей за счет введения педагогической практики в школе с 1 по 5 курс, где вопросам организации воспитательной работы уделяется значительное внимание.

Однако введение в 1994 году государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и переход на двухуровневую систему подготовки будущих учителей фактически разрушило систему непрерывной педагогической подготовки, и вопросам подготовки будущих учителей к воспитательной работе в школе уделяют незначительное внимание курсе «Педагогика». Таким образом, в настоящее время наблюдается фактическое снижение качества подготовки выпускников педагогических специальностей, в том числе в реализации функции воспитателя. В связи с этим стоит говорить не столько об актуальности профессионального роста педагога-воспитателя, сколько о становлении профессионализма педагога-воспитателя в условиях образовательной организации и возрастании роли педагогических сообществ, которые обладают большим воспитательным и образовательным потенциалом. Следует отметить, что введение профессионального стандарта педагога и специалиста в области воспитания определяет основные целевые ориентиры в процессе повышения качества воспитательной деятельности. Однако без выявления и обоснования критериев и показателей профессионального роста педагога-воспитателя, а также факторов, позитивно влияющих на профессиональный рост педагога-воспитателя и сдерживающих рост, эффективность реализации профессиональных стандартов будет значительно ниже.

При анализе критериев и показателей профессионального роста необходимо акцентировать внимание на специфических характеристиках педагога, определяющих его готовность реализовывать функцию воспитания в общеобразовательной организации.

Несмотря на изученность различных характеристик профессионального роста педагога как воспитателя на этапе профессиональной подготовки будущего педагога (Л. В. Байбародова, Н. Х. Байчекуева, Н. М. Борытко, Л. Е. Идиатуллина, И. А. Колесникова, В. И. Максакова, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, М. И. Рожков, В. А. Сластёнин, Н. Л. Селиванова, Е. В. Титова, Н. Е. Щуркова и др.), послевузовского образования (Е. Н. Барышников, А. И. Григорьева, И. Д. Демакова, И. И. Зарецкая, И. А. Колесникова, М. М. Поташник и др.), проблема профессионального роста педагога как воспитателя в общеобразовательной организации не была предметом специального исследования.

В определении критериев и показателей профессионального роста педагога-воспитателя мы исходим из представлений, что понятие «профессиональный рост» – процесс изменения качественных характеристик педагога-профессионала, которые обеспечивают реализацию функции воспитания.

Критерии, на основе которых можно судить об уровне профессионального роста (профессионализма), можно подразделить на внешние (объективные) по отношению к человеку и внутренние – (субъективные). Опираясь на исследования Ю. П. Поваренкова, С. А. Дружилов³⁰ выделяет три обобщенных критерия.

1. Критерий профессиональной продуктивности характеризует уровень профессионализма человека и степень соответствия его социально-профессиональным требованиям.

2. Критерий профессиональной идентичности характеризует значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального ресурса.

3. Критерий профессиональной зрелости, предложенный Д. Сьюпером, свидетельствует об умении соотносить человеком свои профессиональные возможности и потребности с профессиональными требованиями, которые к нему предъявляются.

³⁰ Дружилов С. А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека // Ползуновский вестник. 2004. № 3. С. 200–208.

Предложенные критерии являются относительно независимыми друг от друга, что позволяет предположить автору существование трех подсистем профессионализма.

1. Подсистема профессиональной продуктивности образует структуру, состоящую из ПВК и профессиональных отношений, непосредственно влияющих на производительность, качество и надежность деятельности. В качестве системообразующих факторов данной структуры приняты составляющие эффективности профессиональной деятельности.

2. Подсистема профессиональной идентичности характеризуется структурой, которая в качестве элементов включает ПВК и профессиональные отношения, обеспечивающие принятие профессии как лично значимой. Системообразующими компонентами в рассматриваемой структуре является профессиональная направленность, а также удовлетворенность профессией и профессиональной деятельностью.

3. Подсистема профессиональной зрелости описывается структурой, включающей ПВК профессионала и его профессиональные отношения, обеспечивающие саморегуляцию и самодетерминацию становления профессионализма человека. В качестве значимых элементов здесь выступает смысл профессиональной деятельности, профессиональная совесть и профессиональная честь.

Системообразующим компонентом в структуре связей выступает профессиональное самосознание.

Анализ содержания предложенных компонентов профессионализма показывает, что на профессиональный рост (профессионализм) влияет степень развития профессионально важных качеств и характер отношений. По мнению большинства исследователей проблемы профессионального роста педагога как воспитателя, возрастает интерес к проблеме субъектного развития педагога, в связи с этим Н. М. Борытко³¹ считает, что в качестве основополагающего блока в модели подготовки педагога необходимо выделить характеристику, выражающую его отношение к профессии, его позицию как профессионала и гражданина. Профессиональная позиция педагога как система его ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности определяет его профессиональное

³¹ Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2001. 275 с.

бытие в воспитательном взаимодействии с ребенком, его место в пространствах современного воспитания.

Личностно-развивающая концепция образования и воспитания позволяет педагогу стать истинным субъектом деятельности, расширяет рамки педагогического творчества, предлагает широкую вариативность образовательных программ и методик, обилие педагогических технологий и методических разработок. Все вышеобозначенное требует от личности педагога большей внутренней упорядоченности и структурированности смыслов, ценностей, построения собственных конструктивных образно-понятийных схем, предъявляет особые требования к системе субъективного контроля профессионально-значимого поведения учителя.

В данном контексте, по мнению Т. Н. Щербаковой³², особое значение приобретают такие психологические характеристики личности учителя, выступающего в качестве субъекта педагогической деятельности, как педагогическая ответственность, развитая система механизмов субъективного контроля, степень сформированности рефлексивных, оценочных и аналитических способностей и др., наличие которых позволяет педагогу стать активным субъектом профессиональной деятельности, способным самостоятельно определять стратегию, тактику и характер конкретных педагогических деяний, а также принимать ответственность за их педагогический результат.

Исследователи рассматривают позицию педагога как ролевое положение (Е. Н. Барышников, Э. Берн, Н. А. Ольшанская и др.), как относительно устойчивую систему отношений к деятельности, к себе, к другим людям (А. К. Маркова, В. Н. Мясищев, Е. Н. Шиянов и др.), которая формируется через индивидуальный и групповой поиск, «переживания», «проживание» значимых смыслов (Н. Г. Алексеев, Н. М. Борытко, А. И. Григорьева, В. И. Слободчиков, Н. Е. Щуркова и др.).

В позиции воспитателя, по мнению А. И. Григорьевой³³, в полной мере отражена специфика его понимания воспитательной деятельности. Подлинный воспитатель не играет роль, не поддерживает статус, не выполняет функции. Он бытийствует в сфере духовных отношений

³² Щербакова Т. Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя : дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 1994. 193 с. С. 5–6.

³³ Григорьева А. И. Позиционный подход к деятельности педагога как воспитателя // Перемены. 2004. № 5. С. 82–100.

с воспитанником, т. е., используя научную терминологию, реализует позицию воспитателя.

Коллектив авторов учебного пособия «Воспитательная деятельность педагога» (А. И. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова) считает, что в качественном отношении позиции педагога-воспитателя в действительности оказываются многообразными и порою противоположными. Позиция может варьироваться и оцениваться как:

- профессиональная – непрофессиональная;
- субъектная – объектная (воспитатель становится средством, которым манипулируют извне взрослые или дети);
- концептуальные – рецептурные (подражательная, заимствованная);
- гуманистическая – антигуманная;
- демократическая – авторитарная;
- понимающая – индифферентная к проблемам воспитанников;
- поддерживающая воспитанника – конкурирующая с воспитанником;
- оптимистическая – «жертвенная» и др.³⁴

Позиция воспитателя складывается из отношений к ребенку (человеку), его природе и возможности совершенствоваться, к себе самому как потенциальному источнику влияния на другого человека, к существующей практике воспитания (подходы, содержание, способы, критерии оценки), к своим коллегам и другим участникам воспитательного процесса³⁵.

На основе проведенного анализа специфических характеристик педагога как воспитателя мы сформулируем понятие «профессиональный рост педагога как воспитателя» как восходящий вектор, способствующий наиболее полному раскрытию способностей и потенциальных возможностей в профессиональной деятельности, сопровождающийся количественными и качественными, содержательными и структурными преобразованиями личности, ведущих к изменению профессиональная позиция педагога как воспитателя под воздействием внешних и внутренних факторов.

Таким образом, на основе предложенного подхода, интегративным критерием профессионального роста педагога как воспитателя явля-

³⁴ Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие / А. И. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова ; под общ. ред. В. А. Сластёнина и А. И. Колесниковой. М. : Академия, 2005. 336 с. С. 265.

³⁵ Там же. С. 270.

ется его личностно-профессиональная позиция воспитателя, проявляющаяся в следующих показателях:

- культурной самоидентификации воспитателя;
- степени субъектности педагога в воспитательной деятельности;
- концептуализации, характеризующейся ярко выраженным авторским «подчерком», теоретической обоснованностью действий, целостностью воспитательной деятельности;
- осознанности гуманистической позиции, выражающейся обеспечении педагогом условий для позитивного, творческого, развивающего личность ребенка решения своих проблем;
- готовности педагога реализовывать свою профессиональную деятельность как «жизнь воспитателя как понимающее бытие» (Л. М. Лузина);
- обеспечении осознанного принятия на себя прав и обязанностей всеми участниками воспитательного процесса, к организации продуктивного взаимодействия, упрочения связей, побуждающих совместное творчество педагогов и воспитанников;
- готовности оказать предупреждающую и оперативную помощь воспитаннику в решении индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, трудностями в обучении, жизненном и профессиональном самоопределении;
- оптимистической эмоциональной окраске воспитательной деятельности, организуемой педагогом.

Таким образом, профессиональную позицию педагога как воспитателя необходимо считать ведущим компонентом профессионального роста при условии развития комплекса характеристик. Подтверждение данной позиции мы находим у авторов учебного пособия «Воспитательная деятельность педагога»: «для того чтобы профессионально заниматься воспитательной деятельностью, необходимо «настроить себя» как особый инструмент, способный влиять на других людей <...> в первую очередь это касается психофизиологических, социально-психологических, нравственных характеристик, а также педагогических способностей»³⁶.

В рассмотрении проблемы профессионального роста педагога-воспитателя необходимо учитывать, что данный процесс имеет пери-

³⁶ Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие / А. И. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова ; под общ. ред. В. А. Сластёнина и А. И. Колесниковой. М. : Академия, 2005. 336 с. С. 284.

оды (этапы) и одним из самых важных, по нашему мнению, в становлении профессиональной позиции воспитателя, является период начала профессиональной деятельности. На важность и недостаточное внимание к данному периоду профессионального роста педагога обращал внимание В. А. Сластёнин, который считал, что необходимо «критически переосмыслить сложившееся представление о так называемом «послевузовском» этапе, ибо пока он чаще всего отождествляется с периодом адаптации молодого специалиста, но не выводит на воспроизведение всего жизненного пути учителя»³⁷. Мы считаем, что именно в начале профессиональной деятельности для педагога важно не только совершенствование содержательной и технологической стороны деятельности, а прежде всего «активного включения в систему своих ценностных ориентаций и установок на развитие творческого стиля мышления, формирования образа «Я» как активного субъекта деятельности, ориентации на целостное самопроявление и самовыражение»³⁸, что, по сути, определяет позицию педагога как воспитателя, и его ориентацию на гуманистические принципы организации педагогического процесса.

Как отмечает Л. Г. Борисова³⁹, овладение учителем педагогическим мастерством наиболее интенсивно происходит в первые 5–7 лет его работы в школе. При этом основное значение для развития творческого потенциала учителя имеет его общая личностная позиция по отношению к своей профессии. Если молодой учитель находит условия для самореализации и самоутверждения себя в деятельности, для раскрытия в ней своих творческих сил и способностей, происходит достаточно быстрое его профессиональное становление: молодые учителя, имеющие положительные профессиональные установки, активно преодолевают трудности, естественные на этапе адаптации к работе в школе.

Исследования С. Г. Вершловского и других авторов⁴⁰ показали, что по мере профессионального становления учителя происходят качественные изменения в характере его педагогических решений. Внача-

³⁷ Сластёнин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический подход // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 4. С. 13–23, 16.

³⁸ Там же. С. 16.

³⁹ Борисова Л. Г. Молодой учитель: труд, быт, творчество. М. : Знание, 1983. 80 с.

⁴⁰ Профессиональная деятельность молодого учителя / под ред. С. Г. Вершловского и Л. Н. Лесохиной. М. : Педагогика, 1982. 145 с.

ле у молодых учителей решения как бы привязываются к частным ситуациям деятельности; начинающий учитель ориентирован скорее на текущие дела, чем на перспективу воспитания и развития учащихся; он реагирует на возникающие ситуации, но редко создает их сам. Лишь по мере накопления практического опыта учитель начинает выделять определенные стержневые идеи, организующие решение разнообразных частных задач; нередко он «переоткрывает» те общие педагогические принципы, которые им изучались в вузе, вкладывая в них более глубокий личностный смысл; учитель начинает все более точно предвидеть результаты своих воздействий; он целенаправленно создает нужные ему ситуации, «упреждая» ход событий, а также старается использовать возникающие ситуации, в том числе и конфликтные, в воспитательных целях.

Необходимо учитывать, что ведущим ориентиром, направляющим и организующим все действия учителя, выступает ученик, по действиям и отношениям которого учитель выверяет самого себя. Х. Й. Лийметс⁴¹ [20] показал, что в процессе становления учителя происходит своеобразное перераспределение отдельных компонентов в его деятельности: сначала он овладевает техническими ее приемами (умением держать себя перед классом, речью, интонацией, мимикой и т. д.), в результате чего он оказывается в состоянии уделять основное внимание содержанию изучаемого материала и логике его изложения; затем учитель превращает само это содержание в средство организации деятельности учащихся, а центральным процессом, который учитель начинает контролировать, становится его взаимодействие с учащимися.

При этом в гуманистической концепции педагогического взаимодействия роль учителя не может быть сведена только к приобщению ученика к заданному социокультурному контексту посредством трансляции социально одобряемых норм, ценностей, моделей поведения, но и развивать способности аналитические, оценочные, прогностические, которые позволили бы учащимся, присвоив ценности и нормы, выработать свои внутренние параметры контроля жизнедеятельности⁴². Развивая мысль о субъектности в деятельности педагогов, Т. Н. Щербакова обращает внимание на то, что традиционная си-

⁴¹ Лийметс Х. Й. Как воспитывает процесс обучения? М. : Знание, 1982. 96 с.

⁴² Щербакова Т. Н. Субъективный контроль в педагогическом общении [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://roipkpro.ru/scientmet-ped/ped-modern/213-techsybkontr.html> (дата обращения: 20.06.2017).

стема оценки и контроля деятельности учителя концентрируется, прежде всего, на функционально-ролевых аспектах его активности. Этот план деятельности в большей части определен, задан внешними критериями, и субъективный профессиональный контроль сводится к самоконтролю на уровне приведения своих внешних действий в соответствие с заданным критериальным нормативным ценностным рядом. В соответствии с этим профессионально-личностный рост учителя, сводимый к профессиональной адаптации, можно рассматривать как руководимый извне. Сведение развития личности к интериоризации социальных норм и ценностей обедняет процесс развития, ограничивая его лишь адаптивной стороной⁴³.

При оценке критериев и показателей деятельности авторы (Н. М. Борытко, И. А. Колесникова, Е. В. Титова, Н. К. Сергеев и др.) выделяют различные уровни как проявление степени совершенства (профессионализма) выполняемой профессионалом деятельности. Н. М. Борытко выделил пять уровней сформированности профессиональной позиции педагога-воспитателя⁴⁴.

Первый уровень – «вневоспитательный». Педагог отрицает необходимость или возможность воспитательных смыслов педагогической деятельности, главным образом отстаивая функции передачи знаний, умений, навыков, профессии и т. д. Воспитательный эффект своей деятельности не осознает и не проектирует. Во взаимодействии с детьми использует преимущественно ролевые формы поведения, структурированные в силу стихийно сложившихся представлений о ролевых функциях.

Второй уровень – «нормативный». Это тип исполнителя инструкций. В структуре его позиции скорее преобладают не смыслы, а значения воспитательной деятельности, которые он «принимает к исполнению», не задумываясь о собственном отношении к ним. Его позиция характеризуется вопросом «скажите, как надо?», предложения о вариативности педагогической деятельности воспринимает как «ненаучные». Тенденции в его воспитательном взаимодействии с детьми

⁴³ Щербакова Т. Н. Субъективный контроль в педагогическом общении [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://roipkpro.ru/scientmet-ped/ped-modern/213-techsybkontr.html> (дата обращения: 20.06.2017).

⁴⁴ Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2001. 275 с. С. 51–52.

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.

Факторы профессионального роста педагога как воспитателя

Педагогические и психологические исследования проблемы профессионального роста педагога рассматривают данный процесс как изменения личностной и профессиональной сферы человека, которые осуществляются под воздействием внутренних и внешних факторов. В профессиональном становлении также большое значение имеют социально-экономические условия, социально-профессиональные группы и активность самой личности. Субъективная активность человека определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентации и т. п.⁴⁵. Мы, разделяя данную позицию Е. Ф. Зеера, считаем, что в профессиональной деятельности в становлении и развитии позиции воспитателя ведущее значение принадлежит внешним условиям, прежде всего создаваемым в образовательной организации.

Анализ исследований, раскрывающих различные аспекты профессионального роста педагога, показал разнообразие подходов к решению данной задачи. Задачей нашего анализа было выявить комплекс факторов и показать специфические особенности их влияний на профессиональный рост педагога как воспитателя, что является основой для проектирования организационно-педагогических условий образовательной организации.

По мнению М. Ларионовой, в современной психологии и акмеологии наметилась тенденция разграничивать «условия» и «факторы» профессионального развития (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.). В педагогической литературе, напротив, указанные понятия применяются в большинстве случаев как синонимы, при этом смешиваются внутренние и внешние условия и факторы профессионализации (И. Ф. Исаев, В. А. Сластёнин, Н. В. Чекалёва и др.). В связи с этим автор считает важным разделять данные понятия. Психологическое условие – важное обстоятельство личностно-профессиональной жизни, носящее преимущественно внесубъектный характер и от которого зависит продвижение преподавателя к профессиональному мастерству. Психологические факторы – детерминанты

⁴⁵ Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с. С. 16.

развития преподавателя вуза как субъекта деятельности, т. е. внутрисубъектные движущие силы развития профессионализма⁴⁶.

Анализ факторов, позитивно влияющих на профессиональный рост педагога, выявил достаточно широкое разнообразие подходов авторов к решению данной проблемы. При этом большинство авторов не подразделяют предлагаемые факторы на внешние и внутренние.

Среди внешних факторов, позитивно влияющих на профессиональный рост педагога, наиболее часто выделяют профессиональные группы (педагогический коллектив). «Настоящим учителем-воспитателем можно стать после работы в хорошем педагогическом коллективе через несколько лет»⁴⁷. Создание внутренних потенций профессионального развития специалиста – результат активного взаимодействия личности с социально-профессиональными группами и средствами труда. При этом происходит обогащение психики. Результатом деятельности является не только создание материальных и духовных ценностей, но также и развитие личности⁴⁸. Мы разделяем позицию авторов (Д. В. Григорьев, А. И. Григорьева, Н. Л. Селиванова), считающих, что важной характеристикой профессиональных сообществ, определяющей становление позиции воспитателя, является ценностно-ориентационное и концептуальное единство членов данных сообществ⁴⁹.

По нашему мнению, фактором, позитивно влияющим на профессиональный рост, являются межпоколенные и межстатусные отношения, складывающиеся в профессиональном общении и деятельности в педагогическом сообществе⁵⁰.

⁴⁶ Ларионова М. Психологические условия и факторы профессионального развития личности вузовского преподавателя // Высшее образование в России. 2008. № 6. С. 114–118, 115.

⁴⁷ Макаренко А. С. Воспитание в семье и школе // Педагогические сочинения в 8 томах. Том 4. М. : Педагогика, 1984. С. 287–314, 294.

⁴⁸ Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с. С. 15.

⁴⁹ Селиванова Н. Л. Профессиональное мастерство педагога как воспитателя в условиях общеобразовательной организации: к постановке проблемы / Н. Л. Селиванова, А. В. Щербаков // Конкурентоспособность молодых специалистов: развитие профессионализма и самосовершенствование : материалы Международной научно-практической конференции. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2017. С. 87–90.

⁵⁰ Щербаков А. В. Повышение квалификации педагога-воспитателя в условиях межпоколенных отношений // Гуманизация образовательного пространства : материалы международной научной конференции. М. : Перо, 2016. С. 877–883.

Одним из ведущих факторов выделяют обучение, по мнению авторов, ориентированных на реализацию личностно ориентированного, гуманистического подходов в обучении взрослого человека, оно должно быть организовано как процесс фасилитации. В данной позиции авторы опираются на исследования Ф. Перлз и его последователей считающих, что личностный рост не может происходить насильственно, ему нельзя обучить, его можно лишь фасилицировать. То есть человека можно обучить построению преобразующих моделей поведения как реальному условию воплощения субъектности с одной стороны, а с другой – обучить способам расширения субъектности, что и составит впоследствии основания роста. По Ф. Перлзу, психологическое благополучие и зрелость рассматривается «как способность перейти от опоры на среду и регулирование средой к опоре на себя и саморегуляцию». Определяющим в теории Ф. Перлза является то, «что мы можем выбрать, как мы соотносимся со средой; опора на себя и саморегуляция – это признание способности определять, как мы поддерживаем и регулируем себя в поле, которое включает многое, кроме нас самих»⁵¹.

Анализируя процесс профессионального становления личности, Е. Ф. Зеер ведущим фактором данного процесса считает систему объективных требований к ней (личности), детерминированных профессиональной деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества⁵².

Наличие гуманистической среды в общеобразовательной организации как фактора профессионального развития обозначено в исследованиях Н. В. Пановой, которая подчеркивает, что «создание в образовательных учреждениях принципиально новой, гуманистической, психотерапевтической среды, призванной оптимизировать взаимодействие личности и социума, обеспечить их наиболее эффективное развитие»⁵³.

Наряду с гуманистической средой организации отдельное внимание исследователи уделяют характеру взаимоотношений, складыва-

⁵¹ Perls F. Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality / F. Perls, R. Hefferline & P. Goodman. NY: Julian Press, 1951.

⁵² Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с. С. 16.

⁵³ Панова Н. В. Социально-психологические факторы профессионального развития педагога // Человек и образование. 2009. № 2. С. 48–53, 52.

ющихся в системе общения и деятельности с воспитанниками. Взаимоотношения психологического равенства с учащимися обеспечивают реализацию принципа сотрудничества в профессиональной деятельности и выступать фактором профессионального роста самого педагога. Взаимоотношения психологического равенства с учащимися в парадигме личностно ориентированной педагогике – это прежде всего действие механизма «взрослой конверсии», т. е. диалогической формы представленности «идеальный значимый другой». Учитель не только авансирует учащегося такими чертами, как свобода, ответственность, независимость, но, полагаясь на силы личностного роста ученика, предоставляет ему реальную возможность также персонализироваться в процессе сотрудничества⁵⁴.

Характер реализуемой педагогической деятельности, по мнению А. А. Петренко, исследовавших проблему развития профессионализма педагога-руководителя, также является фактором профессионального роста. В частности, по мнению исследователя, решение нестандартных ситуаций в управлении образованием служит мощным стимулирующим фактором самоорганизации и саморазвития человека. В свою очередь процессы самоорганизации и саморазвития личности создают предпосылки ее самовоспитания в профессиональной деятельности⁵⁵.

Среди факторов, позитивно влияющих на профессиональный рост, выделяют управление процессом профессионального роста в форме содействия (С. С. Избаш, Ю. О. Бутурлина)⁵⁶, в процессе реализации «стратегии поддерживающего менеджмента» (авторский коллектив под руководством Н. Л. Селивановой)⁵⁷.

Фактором, определяющим процесс профессионального развития, и даже определяющим выбор профессии педагога, является

⁵⁴ Щербакова Т. Н. Субъективный контроль в педагогическом общении [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://roipkpro.ru/scientmet-ped/ped-modern/213-techsybkontr.html> (дата обращения: 20.06.2017).

⁵⁵ Петренко А. А. Педагогические факторы и условия становления и развития профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного образования // Российский научный журнал. 2010. № 18. С. 163–168.

⁵⁶ Избаш С. С. Управлінська підтримка зростання професійної майстерності педагога / С. С. Избаш, Ю. О. Бутурліна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2009. № 3. С. 56–59, 57–58.

⁵⁷ Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. М., 2011. 176 с.

профессиональный идеал учителя (педагога-воспитателя). Как отмечает К. М. Левитан, противоречие между идеалом человека и его реальным положением в мире является движущей силой развития и совершенствования его личности»⁵⁸. «Правильно сформированный идеал учителя – условие эффективности его самовоспитания»⁵⁹.

О. Перехейда⁶⁰, анализируя факторы профессионального роста, считает, что «нельзя правильно построить работу с педагогическим коллективом по вопросам повышения их профессионального мастерства без учета таких факторов как: а) знание уровня образованности и профессиональной подготовки каждого учителя, круг интересов и способностей; б) создание в коллективе атмосферы уважения и доверия к учителю, проявление внимания к его нуждам и запросам; в) осуществление постоянного духовного взаимодействия деятельности педагогов, учащихся и их родителей; г) всестороннее содействие самоутверждению учителя в коллективе, повышению его профессиональной подготовки; г) помощь учителю в осознании, обобщении своего опыта на основе синтеза теории и практики».

Рассмотрев внешние факторы, позитивно влияющие на профессиональный рост, перейдем к анализу внутренних факторов. Еще раз подчеркнем нашу позицию, что большинство названных выше факторов, «запускают» и «сопровожают» проявление внутренних факторов саморазвития личности и профессионала.

Ведущими факторами становления позиции педагога как воспитателя, по мнению М. Н. Борытко⁶¹, являются профессиональная рефлексия как осмысление своей профессиональной деятельности, профессиональная самооценка как оформление профессиональных смыслов в ценности и профессиональное самосознание как способность к произвольности профессиональной деятельности и поведения.

⁵⁸ Левитан К. М. Юридическая педагогика : учебник. М. : Норма, 2011. 431 с.

⁵⁹ Тарасова О. А. Самообразование как важнейший фактор личностного и профессионального роста современного вузовского преподавателя / О. А. Тарасова, Л. В. Образцова // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 7 (14). Ч. 4. С. 93–94, 94.

⁶⁰ Перехейда О. Стимулювання професійної майстерності педагога – важливий чинник управління // Рідна школа. 2004. № 5. С. 30–32.

⁶¹ Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2001. 275 с. С. 227.

Среди важнейших субъективных факторов достижения вершин профессионально-педагогической деятельности Н. В. Кузьмина⁶² выделяет «личностную направленность». А. А. Петренко⁶³ к внутренним факторам становления и развития профессионализма руководителя относит субъективную профессиональную деятельность и самовоспитание. Процессы самообразования и самовоспитания как факторы, влияющие на профессиональный рост профессионала (не только в области образования), встречаются практически в каждом исследовании. Позиции авторов расходятся в понимании ведущего мотива названных процессов. Тем не менее, преобладает позиция, что ведущим мотивом является осознанная профессионалом педагогическая деятельность как личностная ценность. «Когда педагогическая деятельность приобретает в глазах преподавателя личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс самовоспитания. Все это вызывает систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала»⁶⁴.

Наряду с исследованиями факторов профессионального роста педагога, ряд исследователей выявили факторы, оказывающие влияние на личностный рост педагогов. Т. Н. Щербакова внутренним фактором, влияющим, в том числе и на профессиональную деятельность педагога, называет субъективный профессиональный контроль, считая, что Субъективные формы самоконтроля, выступающие в педагогической деятельности, являются фактором, влияющим на личностный рост педагога⁶⁵, и влияют на: устойчивость по отношению к внешним стрессогенным факторам; надежность как партнера в профессиональном взаимодействии; успешность педагогической деятельности. Проявлениями уровня сформированности субъективного контроля, опре-

⁶² Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1990. 238 с.

⁶³ Петренко А. А. Педагогические факторы и условия становления и развития профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного образования // Российский научный журнал. 2010. № 18. С. 163–168.

⁶⁴ Тарасова О. А. Самообразование как важнейший фактор личностного и профессионального роста современного вузовского преподавателя / О. А. Тарасова, Л. В. Образцова // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 7 (14). Ч. 4. С. 93–94.

⁶⁵ Щербакова Т. Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя : дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 1994. 193 с. С. 7.

деляющими личностный рост, является индивидуальный стиль педагогической деятельности и общения, педагогическая ответственность⁶⁶.

Анализ исследований, раскрывающих особенности профессионального роста, показал, что большинство авторов уделили внимание выявлению факторов, оказывающих положительный эффект на данный процесс, и не уделяли особого внимания факторам, сдерживающим или оказывающим негативное влияние на профессиональный рост педагога. Считаем, что недостаточное внимание к данному аспекту проблемы профессионального роста педагога с точки зрения теоретических подходов не создает полной картины изучаемой проблемы, а с точки зрения практики снижает эффективность профессионального роста, которую можно было бы повысить за счет нивелирования и создания условий, позволяющих блокировать действие «негативных» факторов.

Одним из оснований для выявления факторов, препятствующих профессиональному росту, выступают проблемы личностного роста и психологических барьеров профессионального развития. Другим основанием могут выступить факторы, выявленные как противоположные, по контексту, «позитивным» факторам.

Т. Н. Щербакова на основе анализа работ, посвященных проблемам личностного роста, выделила следующие основные препятствия росту:

- тревожность и защитные механизмы (З. Фрейд);
- трудности, связанные с необходимостью, с одной стороны, самопознания, с другой – конструктивного дистанцирования от этого знания, затруднения в способности взглянуть на себя со стороны, к отстранению (К. Юнг);
- стремление к превосходству как результат неуверенности человека в возможности функционировать эффективно и конструктивно взаимодействовать вместе со всеми (А. Адлер);
- «защитный панцирь» (В. Райх);
- ригидность восприятия поведения, интроекция, проекция, ретрофлексия (Ф. Перлз);
- переоценка значения ролевого поведения, зажатость (У. Шутц)⁶⁷.

⁶⁶ Щербакова Т. Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя : дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 1994. 193 с. С. 12.

⁶⁷ Щербакова Т. Н. Субъективный контроль в педагогическом общении [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://roipkpro.ru/scientmet-ped/ped-modern/213-techsybkontr.html> (дата обращения: 20.06.2017).

Среди авторов, исследовавших психологические барьеры профессионального развития, следует отметить Е. Г. Симонову⁶⁸, предложившую три вида барьеров:

1. Спровоцированные внешними объективными причинами – социальные барьеры (низкий уровень оплаты труда, невнимание общественности к образованию и др.).

2. Профессиональные барьеры (отсутствие условий для профессионального роста, профессиональные затруднения, равнодушие руководства и др.).

3. Вызванные внутренними субъективными причинами – эмоционально-личностные барьеры (низкая мотивация достижений, низкий уровень притязаний, неуверенность в себе, разочарование, равнодушие, тревожность, нестабильность психоэмоционального состояния, потеря чувства нового и др.).

В качестве наиболее значимого вида барьеров профессионального развития педагогов выделен эмоционально-личностный барьер.

Проведенный анализ факторов, позитивно и негативно влияющих на профессиональный рост педагогов-воспитателей, следует отметить:

факторы, позитивно влияющие:

– *внешние факторы:* профессиональные сообщества, обладающие ценностно-ориентационным и концептуальным единством членов; обучение, организованное как процесс фасилитации; систему объективных требований к личностным и профессиональным составляющим деятельности и общения педагога-воспитателя; гуманистическая среда общеобразовательной организации; взаимоотношения психологического равенства между участником воспитательного процесса; решение нестандартных педагогических задач; управленческая поддержка; профессиональный идеал педагога-воспитателя;

– *внутренние факторы:* личностная направленность, профессиональная рефлексия, профессиональная самооценка, профессиональное самосознание, субъективный профессиональный контроль, самообразование и самовоспитание;

⁶⁸ Симонова Е. Г. Исследование психологических барьеров профессионального развития педагогов образовательных организаций // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 198–203.

факторы, оказывающие негативное влияние:

– спровоцированные внешними объективными причинами – социальные барьеры (низкий уровень оплаты труда, невнимание общественности к образованию и др.);

– профессиональные барьеры (отсутствие условий для профессионального роста, профессиональные затруднения, равнодушие руководства и др.);

– вызванные внутренними субъективными причинами – эмоционально-личностные барьеры (низкая мотивация достижений, низкий уровень притязаний, неуверенность в себе, разочарование, равнодушие, тревожность, нестабильность психоэмоционального состояния, потеря чувства нового и др.).

Влияние деятельности профессиональных сообществ образовательной организации на профессиональный рост педагога как воспитателя

В последние годы все больше внимания уделяется становлению профессиональных педагогических объединений, которые можно рассматривать как организационную основу гражданского общества; площадку для выработки и отработки эффективных педагогических и управленческих технологий; деятельность по решению проблем, возникающих в образовательном учреждении; ресурс развития и инновационной деятельности современного педагога, в том числе как стимулирующий элемент его профессионального роста; внутреннюю форму повышения квалификации без отрыва от практической деятельности, условие творческой активности, школу педагогического мастерства⁶⁹.

В контексте нашей темы развития педагога как воспитателя мы считаем важным акцентировать внимание не столько на форме профессиональных сообществ, сколько на описании специфически характеристик педагогической общности профессионалов, объединенных едиными представлениями о ценностях, принципах и целях воспитания. В этом аспекте обратимся к позиции В. И. Слободчикова⁷⁰. В социальных науках при анализе типов и форм социальных объединений людей принята к рассмотрению оппозиция между понятием социальная структура (организованность) и понятием неструктурированная (бытийная) общность (по латыни – *communitas*). Наиболее распространено понятие структуры, которая определяется отчетливой расстановкой социальных ролей, функций и статусов, которые занимают люди. Структура всегда возникает в естественном течении событий, когда группы людей с тем или иными нуждами и возможностями взаимодействуют друг с другом и объединяются.

⁶⁹ Матвеева С. Б. Профессиональные объединения педагогов – ресурс развития муниципальной системы образования Великого Новгорода // Ментор. 2014. № 3. С. 3–4.

⁷⁰ Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной. 2010. Выпуск 1 (43). С. 5–14.

Коммунитас возникают там, где нет жестко заданной социальной структуры; неструктурированная общность – это жизнь множества людей (но не рядом, а вместе), между которыми существуют родственная связь и обусловленное ею чувство принадлежности друг к другу. Такая общность, как правило, принадлежит актуальному настоящему; структура же коренится в прошлом и распространяется на будущее посредством, законов, обычаев.

Таким образом, считает В. И. Слободчиков, особым типом объединений – противоположным социальной организованности – является неструктурированная бытийная общность, которая складывается на общей ценностно-смысловой основе ее участников. Высшая форма развития бытийной общности характеризуется специфическими чертами – для нее характерно принятие людьми друг друга. Исходной формой общности является устойчивая духовная связь между ее участниками, обеспечивающая понимание одной индивидуальностью другой индивидуальности. Эта возможность реализуется только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания. В общности люди встречаются, она создается совместными усилиями ее участников; нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся ими самими, делая ее подлинно со-бытийной общностью.

Именно такими характеристиками должен обладать педагогический коллектив, ориентированный на создание единого воспитательного пространства образовательной организации.

По мнению коллектива авторов под руководством Н. Л. Селивановой⁷¹ примером самоопределяющейся профессиональной со-бытийной общности может служить педагогическая команда класса – добровольное объединение педагогов, работающих в одном классе. Сотрудничество педагогов в рамках команды позволяет не только обеспечить единство педагогических взглядов и подходов к решению конкретных проблем классного сообщества, но и актуализировать в сознании учителей-предметников вопросы их совместной воспитательной деятельности, подвигнуть их к личностно-профессиональному совершенствованию.

⁷¹ Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / под ред. Н. Л. Селивановой и П. В. Степанова. М., 2011. 176 с. С. 140–142.

Потенциал такой команды педагогов складывается из следующих составляющих.

1. Согласие педагогов относительно:

- значения воспитания и его места в структуре педагогической деятельности вообще;
- целей, ценностей, содержания воспитания в современных условиях;
- принимаемых образов «идеального педагога» и «идеального воспитанника»;
- социально-психологического портрета всего класса и каждого учащегося в отдельности;
- использования тех или иных форм, методов, средств учебно-воспитательного процесса.

2. Характер и уровень развития профессиональных отношений членов педагогической команды класса, складывающихся в процессах:

- партнерского взаимодействия в решении проблем обучения и воспитания;
- профессионального самообразования и саморазвития;
- формирования и реализации корпоративной (внутри педагогической команды) системы прав и обязанностей, поощрений и санкций.

3. Характер и уровень развития межличностных отношений педагогов как субъектов педагогической команды класса.

4. Способность классного руководителя «приобрести» лидерскую позицию в педагогической команде (которая, как известно, не фиксируется, а присваивается сообществом неформальным образом).

Возрастание потенциала педагогической команды класса и эффективность его реализации, как показывает практика, определяются развитием не какой-то отдельной, а всех составляющих параллельно. Однако для конкретной команды педагогов та или иная составляющая может играть системообразующую роль в развертывании профессионального сотрудничества. В соответствии с этим можно выделить несколько типов педагогических команд.

Для первого типа команды (назовем его, условно, вербальным) характерна сосредоточенность педагогов на совместном обсуждении проблем профессиональной деятельности, обмене информацией о состоянии дел в классе, психологическом микроклимате, возникших проблемных ситуациях и конфликтах. Основной формой

педагогического взаимодействия здесь выступают малые педсоветы, педагогические консилиумы, «круглые столы», а содержанием – ситуативное реагирование. Классный руководитель в такой команде занимает, как правило, позицию руководителя-координатора, обеспечивающего «встречу» всех педагогов класса. Серьезным недостатком педагогических команд «вербального» типа является сосредоточенность на оперативных мерах в ущерб превентивным, проективным действиям.

Отличительной особенностью второго – деятельностного – типа педагогической команды является высокий уровень самоуправления учителей в процессе сотрудничества. Педагоги здесь стремятся к включенным в повседневную деятельность формам партнерского взаимодействия (уроки межпредметного диалога, совместные консультации для родителей и т. п.), самообразованию и обмену практическим опытом. Позиция классного руководителя в такой команде – позиция равноправного участника педагогического самоуправления, а также педагога-психолога, более других осведомленного о психологическом микроклимате в классе и поставляющего соответствующую информацию для своих коллег.

Для третьего – отношенческого – типа педагогической команды характерен акцент на поддержании и развитии определенных межличностных отношений. Совпадение личностных целей, ценностей, установок, тяготение к неформальному общению приводят педагогов к таким формам сотрудничества как «педсовет за чашкой чая», «педагогический театр» (творческие выступления учителей перед родителями и учениками), а также выходящим за рамки школьной среды совместным экскурсиям, турпоходам, посещениям лекций и т. д. В процессе взаимодействия учителей волнует не только профессиональное, но и собственное личностное развитие, поэтому в арсенале педагогической команды – тренинги общения и личностного роста, психотехнические практикумы, различные игровые процедуры. Следует заметить, что классный руководитель в «отношенческой» команде является, как правило, признанным лидером, и именно его отношения с коллегами кардинально определяют эффективность их совместной деятельности.

Приведенная типология, по мнению авторов, не является строгой, а сами типы педагогических команд – вербальный, деятельностный, отношенческий – могут существовать как в чистом, так и в смешан-

ном виде. Однако, опираясь на типологию, классный руководитель получает возможность объединения своей команды вокруг наиболее приемлемого для нее системообразующего фактора.

А участие в такого типа профессиональных сообществах будет способствовать профессиональному росту педагога как воспитателя каждого из участников.

Организация наставничества (тьюторства) в образовательной организации и профессиональный рост педагога как воспитателя

Особое место в профессиональном росте педагогов как воспитателей, не только для молодых или начинающих специалистов, занимает институт педагогического наставничества. В каждой школе есть учителя, отдавшие большую часть жизни образованию, специалисты, обладающие неоценимым опытом, эти люди всегда готовы отозваться на призыв о помощи со стороны своих коллег, готовы передавать свой опыт. Задача руководства школы состоит лишь в том, чтобы организовать систему наставничества, не превращая ее в систему контроля и диктата.

В настоящее время в педагогический лексикон все активнее взамен понятия «наставник» используют термин «тьютор». Обратимся к сущности данных понятий.

Наставник – квалифицированный специалист, профессионал или опытный работник, у которого другие работники могут получить совет, рекомендацию⁷².

В отношении понятия «тьютор» в литературных источниках мы встречаемся с разными определениями. Так, данное понятие применяется наиболее широко для систем общего и профессионального образования (где, собственно, оно и сформировалось как педагогическое явление).

С учетом специфики организации работы тьютора в системе дополнительного профессионального образования И. В. Жижина⁷³ сформулировала следующее определение: «тьютор – это преподаватель-консультант, наставник, партнер обучающихся взрослых, обеспечивающий сопровождение индивидуальной траектории образования и развития педагога в системе повышения квалификации. На тьютора возлагается особая ответственность, так как он создает

⁷² Райзберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. М. : ИНФРА-М, 1999. 479 с.

⁷³ Жижина И. В. Современные подходы к организации работы тьютора в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 9 (сентябрь). С. 106–110. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14248.htm>. (дата обращения: 23.08.2017).

условия для непрерывного роста педагога как субъекта собственной учебной деятельности, знающего, зачем он учится (цели), как осуществляется учебная деятельность (способы и средства) и имеющего способности к ее осуществлению, так как он создает условия для непрерывного роста педагога как субъекта собственной учебной деятельности, знающего, зачем он учится (цели), как осуществляется учебная деятельность (способы и средства) и имеющего способности к ее осуществлению».

Как отмечают различные авторы, отличительной особенностью деятельности тьютора является опора в деятельности на два основных принципа технологии тьюторства: принцип индивидуализации и принцип открытости. Первый понимается как актуализация индивидуального, специфического только для данной личности развития. Это влечет за собой изначальное проектирование разных результатов образовательного процесса.

Второй связан с представлением об образовательном потенциале социальной и культурной среды, преодолении внешних рамок, контекста высшей школы (жестко очерченных программами и т. п.). Следствием такого представления становится организация специальной работы по поиску индивидуального образовательного ресурса и методов его присвоения.

Ведущими стратегиями в тьюторстве являются: поддержка, сопровождение, содействие.

Базовыми принципами в организации содействия профессионального роста педагогов являются положения гуманистического подхода, нацеленного на приоритеты индивидуальности, самобытности, самоценности человека, но не отказывающегося от его социальной детерминации:

- принцип целостности и гибкости образовательной среды – цели и содержание, технологии педагогического образования формируются на основе самоанализа педагога, вырабатываются совместно всеми субъектами образовательного процесса;

- принцип активности и внутренней мотивации субъектов – признание потребностей и интересов педагога, способного реализовать в образовательном пространстве образовательного учреждения собственные личностные смыслы;

- принцип личностного самоопределения – создание условий для понимания молодыми педагогами своей позиции, осуществление ими ценностного выбора;

- принцип ориентации на личностный рост субъектов – постоянное стимулирование и вовлечение педагога в процесс саморазвития;
- принцип ориентации на деятельностный подход – максимальное включение молодых педагогов в инновационную практическую деятельность, позволяющую в ходе непосредственного «проживания» овладеть новыми способами деятельности.

По мнению Н. Ф. Ильиной⁷⁴, сущность процесса сопровождения заключается в актуализации потенциала сопровождаемого и приобретении им опыта решения проблем собственной профессиональной деятельности. Чаще всего процесс сопровождения реализуется через специально организованное образование субъекта. Данная стратегия направлена на разрешение противоречия между наличием проблемы в профессиональной деятельности и неосознанностью оснований данной проблемы, а также отсутствием способности у педагога самостоятельно ее разрешить.

Особенностью концепций педагогического сопровождения является проектирование процесса сопровождения «от сопровождаемого». Несмотря на то, что сопровождение – двусторонний процесс, результат его тем выше, чем активнее «сопровождаемый», чем больше внимания и фактического времени при реализации уделяется содержанию и способам его действий. Сущность процесса развития потенциала педагога состоит в разрешении индивидуальных образовательных дефицитов, возникающих в процессе осуществления деятельности. Данный процесс предполагает обогащение знаний и умений педагога, формирование профессиональных компетенций, необходимых для успешного выполнения деятельности посредством составления и реализации педагогами индивидуальных образовательных программ.

Индивидуальная образовательная программа включает представления педагога о задачах и содержании образования (информации, знаниях, способах работы), последовательности и действиях по его освоению (в том числе о совместных с другими педагогами), времени, которое планируется затратить на освоение содержания.

В содержании индивидуальной образовательной программы педагога можно выделить инвариантную и вариативную части. Инвари-

⁷⁴ Ильина Н. Ф. Учительский потенциал: сущность и поддержка его развития // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. 2011. № 24. С. 655–658.

антная часть складывается из содержания, которое педагогу необходимо освоить в связи с ближайшей практической деятельностью. Постановка образовательных задач в вариативной части осуществляется исходя из проблем, с которыми педагог сталкивается в своей практике, личных потребностей педагога. А поскольку программа реализуется в разных формах совместной деятельности педагогов, то в вариативной части необходимо учитывать еще и возможности передачи своих знаний и опыта другим.

Индивидуальные образовательные программы строятся за счет организации рефлексии особого типа, в ходе которой действия педагога в конкретной ситуации сопоставляются с его актуальными качествами: знаниями, представлениями, опытом, индивидуальностью (мастерством, способностями, профессиональной компетентностью и т. д.) и до оформления проходят ряд стадий: образовательные потребности – образовательные задачи – индивидуальная образовательная программа.

При составлении индивидуальной образовательной программы, находясь в рефлексивной позиции, педагог устанавливает связи между разными моментами, факторами, но именно образовательные потребности обнаруживаются, когда обусловленность достижений и затруднений педагога сопоставляется с его актуальными качествами. Когда это делает сам педагог для себя – это акт, момент самообразования, самоуправления, самоорганизации. Субъект сам себя познает, сам ставит образовательные задачи и сам думает, как их решить.

При проектировании собственной деятельности по реализации индивидуальных образовательных программ педагоги обсуждают, какие дела предстоят каждому в ближайший период, какими качествами должен обладать каждый, чтобы успешно справиться с предстоящими делами и каким в связи с этим должно быть его образование. Подготовка педагога к предстоящей деятельности происходит на основе выделения и понимания тех компонентов, которые характеризуют будущее (ситуаций, трудностей, целей, задач и т. д.). Так реализуется принцип непрерывной работы с будущим в настоящем, происходит целенаправленная подготовка педагога к предстоящей деятельности.

Для реализации индивидуальных образовательных программ необходима образовательная среда, состоящая из образовательных процессов, структур в которых есть возможность, созданную индивидуальную образовательную программу реализовать. Для каждого субъекта возможно, как минимум, два варианта: самостоятельно строить

образовательную среду в границах определенного образовательного пространства или искать образовательную среду, созданную другими, и использовать ее для реализации собственной индивидуальной образовательной программы.

Таким образом, использование в деятельности наставника (тьютора) принципов индивидуализации и открытости будет способствовать эффективному профессиональному росту педагога как воспитателя в условиях реализации индивидуальных образовательных программ.

Школа профессионального роста педагога в системе работы методического объединения классных руководителей

В профессиональном росте педагога как воспитателя особое место занимает деятельность в рамках методического объединения классных руководителей, которое является одним из системных компонентов методической работы образовательной организации.

«Под методической работой в школе мы понимаем, – пишет М. М. Поташник, – целостную, основанную на достижениях науки, передового опыта и конкретном анализе затруднений учителей, систему взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя, на обобщение и развитие творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а в конечном счете – на достижение оптимальных результатов образования, воспитания и развития конкретных учащихся, классов»⁷⁵.

Авторы А. В. Коптелов и Т. А. Данельченко⁷⁶, подробно анализируя данное определение, сделали следующие выводы, что, во-первых, методическая работа – это система мер, мероприятий, действий, а если система, то должны быть составляющие ее компоненты и не только их произвольный набор, а взаимодействующие между собой и взаимовлияющие друг на друга. Это взаимодействие и взаимовлияние способствует качественным изменениям как отдельных ее компонентов, так и всей системы в целом.

Во-вторых, в основе этой системы находятся достижения современной педагогической и психологической науки, опыт конкретных учителей и педагогических коллективов, причем не только своего образовательного учреждения, но и накопленного современной образовательной практикой. А также затруднения педагогов, т. е. организация методической работы на любом уровне должна быть направлена

⁷⁵ Управление современной школой : пособие для директора школы / под ред. М. М. Поташника. М. : АПП ЦИТП, 1992. 168 с.

⁷⁶ Организация методической работы в образовательном учреждении в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : учебно-методическое пособие / авт.-сост. А. В. Коптелов, Т. А. Данельченко. Челябинск : ЧИППКРО, 2011. 62 с. С. 14.

на разрешение имеющихся профессиональных затруднений, не позволяющих качественного и эффективно решать задачи, которые ставятся перед современным образованием в целом и перед каждым конкретным учителем.

В-третьих, эта система разнообразных мер, действий и т. д. направлена на повышение квалификации и развитие профессиональной компетентности педагогов любого образовательного учреждения, от уровня которой напрямую зависит качество образования, которое в данном определении выражается как конечная цель методической работы «достижение оптимальных результатов в обучении, воспитании и развитии учащихся».

Цель методической работы классных руководителей – это оказание действенной помощи классным руководителям в улучшении организации обучения и воспитания школьников, обобщении и внедрении передового педагогического опыта, повышении теоретического уровня и педагогической квалификации педагогов.

Основными задачами методической работы в школе по вопросам воспитания могут выступать:

- повышение теоретического, научно-методического уровня подготовки классных руководителей по вопросам психологии и педагогики воспитательной работы; организация программно-методического сопровождения организации воспитательной работы в классе, школе, способствующей совершенствованию и повышению эффективности воспитательной работы в школе;

- обеспечение реализации единых принципов и подходов к воспитанию учащихся, информирование об изменениях нормативно-правовой базы, регулирующей работу классных руководителей, педагогов-организаторов, социальных педагогов;

- развитие мотивационной сферы педагогов в целях совершенствования их профессиональной компетентности;

- обобщение, систематизация и распространение передового педагогического опыта; вооружение классных руководителей современными воспитательными технологиями и знанием современных форм и методов работы;

- координация планирования, организации и педагогического анализа воспитательных мероприятий в классных коллективах;

- ведение мониторинга качества организации воспитательной деятельности педагогического коллектива школы.

Содержание деятельности методического объединения классных руководителей может реализовываться через следующие направления.

1. Планирование и организация работы методического объединения классных руководителей:

- разработка и утверждение планов воспитательной работы, циклограмм деятельности педагогов, программ индивидуального развития;

- разработка методического сопровождения воспитательного процесса;

- определение и утверждение тематики работы творческих групп классных руководителей;

- разработка методик (техник) и инструментария выявления результативности проведения воспитательной работы по всем направлениям деятельности.

2. Создание организационно-педагогических условий для совершенствования профессиональной компетентности членов методического объединения:

- оказание адресной методической помощи (групповые и индивидуальные консультации, наставничество, стажерская практика).

3. Осуществление анализа качества воспитательной деятельности по направлениям:

- состояние воспитания в процессе обучения;

- создание пространства для самореализации личности во внеурочное время в системе дополнительного образования и внеурочной деятельности;

- научно-методическое обеспечение воспитательного процесса;

- формирование воспитательной системы общеобразовательного учреждения;

- организация социально-профилактической работы;

- мониторинг уровня воспитанности учащихся.

4. Систематизация, обобщение и распространение передового педагогического опыта:

- организация методических выставок;

- разработка методических рекомендаций по приоритетным направлениям работы;

- подготовка творческих отчетов, мастер-классов, педагогических марафонов;

– проведение педагогических чтений, семинаров, научно-практических конференций.

5. Организация внеучебной и внеурочной деятельности обучающихся.

Тематика заседаний методического объединения классных руководителей во многом определяется актуальными вопросами практики воспитания, но можно выделить следующие круги вопросов, на основе которых может строиться содержание заседаний:

1 круг вопросов: согласование различных планов, графиков, циклограмм (индивидуальных, групповых консультаций, отчетов по самообразовательной работе, акций, месячников, праздников...);

2 круг вопросов: конструирование и защита проектов (моделей), программ, планов воспитательной работы;

3 круг вопросов: практические формы работы (семинары-практикумы, круглые столы, открытые внеклассные мероприятия, педагогические марафоны, тренинги, деловые игры, моделирование и решение педагогических ситуаций);

4 круг вопросов: изучение нормативно-правовых документов, методической, инструктивно-методической литературы по вопросам воспитания;

5 круг вопросов: разработка должностных инструкций, критериев оценивания воспитательной деятельности классных руководителей, положений конкурсов...;

6 круг вопросов: обсуждение итогов, анализ воспитательной деятельности, подготовка итоговых документов, разработка системы мер по устранению выявленных недостатков, распространение передового педагогического опыта;

7 круг вопросов: отчеты по результатам реализации индивидуальных программ самообразования членов методического объединения.

Результативность деятельности методического объединения во многом зависит от критериев оценки его деятельности. Критерии, инструментарий и процедура оценивания деятельности методического объединения классных руководителей разрабатывается методическим объединением классных руководителей совместно с администрацией и утверждается Педагогическим советом образовательного учреждения.

В педагогической литературе рассматривается несколько подходов к оцениванию методической деятельности. Р. П. Мельникова⁷⁷ предлагает эффективность осуществления функций методического объединения классных руководителей оценивать с точки зрения развития слагаемых профессионально-педагогической подготовки и деятельности педагогов на основании двух групп критериев.

1. Критерии, отражающие уровень, которого достигают классные руководители в своем профессиональном развитии:

– уровень знаний по: педагогической и возрастной детской психологии, социальной психологии;

– уровень знаний теоретических основ воспитания, технологий организации воспитательного процесса;

– уровень организаторских умений и навыков;

– уровень коммуникативных способностей;

– уровень общей культуры и гражданской зрелости педагога.

2. Критерии, позволяющие оценить реализацию управленческих функций классного руководителя:

– организации воспитательной работы с обучающимися (наличие и ведение установленной для классного руководителя документации; наличие и уровень зрелости классного коллектива, общий психологический климат в классе, рост общей культуры (воспитанности) учащихся класса);

– взаимодействия с педагогическими работниками, работающими с обучающимися в данном классе и другими участниками образовательного процесса, а также учебно-вспомогательным персоналом общеобразовательного учреждения, родителями (иными законными представителями) обучающихся и общественностью по воспитанию, обучению, творческому развитию обучающихся;

– активности позиции классного руководителя.

Н. А. Кузнецов, Д. Е. Яковлев⁷⁸ предлагают оценивать только в связи с изменениями, динамикой итоговых результатов всего педагогического процесса в учреждении, в частности воспитанности и развития детей. Критерии они представляют следующим образом.

⁷⁷ Мельникова Р. П. Критерии и показатели оценки деятельности классного руководителя // Классный руководитель. 2005. № 5. С. 64–65.

⁷⁸ Кузнецова Н. А. Управление методической работой в учреждении дополнительного образования детей : пособие для руководителей и педагогов / Н. А. Кузнецова, Д. Е. Яковлев. – М. : Айрис-Пресс, 2004. 94 с.

1. Критерий результативности. Цель можно считать достигнутой, если результаты образования, воспитания и развития детей, занимающихся в учреждении, растут, достигая оптимального уровня для каждого ребенка.

2. Критерий рационального использования времени – рост мастерства педагога происходит при разумных затратах времени.

3. Критерий удовлетворенности педагогов своим трудом – можно считать достигнутым, если в учреждении создается творческая атмосфера, такой морально-психологический климат, при котором усиливается мотивация творческого труда педагогов.

4. Критерий взаимосвязи методической работы внутри учреждений с государственной системой повышения квалификации педагогических кадров.

Конкурс профессионального мастерства и профессиональный рост педагога как воспитателя

Конкурсы педагогического мастерства можно рассматривать как одно из условий профессионального роста педагогов, как открытое массовое педагогическое соревнование учителей. Педагог, ориентированный на профессиональный рост, стремится заявить о себе широкой общественности с целью повышения педагогического мастерства и распространения опыта своей работы. Профессиональные конкурсы – это не только серьезные творческие испытания для лучших педагогов. Их проведение способствует эффективному развитию отечественной системы школьного образования, широкому внедрению в практику новых интересных методик и подходов к преподаванию⁷⁹.

Конкурс выступает средством профессионального роста, если он является средой, в которой выращиваются потребности к исследовательской деятельности, которая проявляется в исследовании собственного опыта, рефлексии эффективности используемых методов и приемов, описании их характеристик и на этой основе – на осмысленное представление своих достижений педагогическому сообществу.

Т. В. Батырева выделяет и характеризует следующие этапы, обеспечивающие развитие профессионализма педагога в конкурсах педагогического мастерства:

I этап – этап вхождения педагога в конкурс, на котором происходит осознание своих возможностей и готовности участвовать в конкурсе профессионального мастерства;

II этап – собственно конкурсный, на котором происходит раскрытие способностей, личностных и профессиональных качеств конкурсанта, его утверждение в условиях конкурса, подтверждение собственного профессионального уровня;

III этап – постконкурсный, на котором осуществляется прогнозирование дальнейшей деятельности конкурсанта, происходит более

⁷⁹ Малютин А. А. Конкурсы профессионального мастерства как средство творческой самореализации педагогических работников [Электронный ресурс] // Педагогическое сообщество Урок.РФ. Режим доступа: https://урок.рф/library/konkursi_professionalnogo_masterstva_kak_sredstvo_073000.html (дата доступа: 12.09.2017).

глубокое осмысление профессиональных ценностей, необходимости роста профессиональной успешности.

В связи с этим, считает автор, повышается роль методиста и методической службы в оказании помощи и поддержки педагогу, решившему принять участие в профессиональном конкурсе. Специфика методического сопровождения педагога выражается в гибком реагировании на степень профессиональной готовности участника к конкурсу и предполагает непрерывность деятельности сторон, заинтересованных в развитии профессионализма педагога; целостный подход к личности педагога, участвующего в конкурсах педагогического мастерства; направленность динамики профессионального развития конкурсанта на формирование мотива достижения успеха в конкурсе и в постконкурсный период.

На I этапе проводятся семинары, консультации, посвященные не только анализу профессиональных затруднений педагогов, участвующих в конкурсах профессионального мастерства, но и поиску путей их устранения. Особое внимание уделяется следующим вопросам:

- использование технологии анализа педагогической деятельности;
- определение соответствия технологии проведения учебного занятия заявленной концепции;
- оказание консультативной помощи педагогам в отборе содержания и редактировании предлагаемого конкурсантами материала;
- разработка механизма распространения представленного конкурсантами педагогического опыта;
- написание эссе;
- создание видеовизитки конкурсанта;
- разработка дизайн-проекта экспозиции выставки конкурсанта;
- подготовка самопрезентации.

II этап – методическое сопровождение участников конкурсов (педагогов-конкурсантов). На данном этапе предусматривается индивидуальное консультирование конкурсантов по вопросам современного образования, требований к выполнению различных конкурсных заданий, оформлению материалов конкурса, выставок-презентаций и т. д. Организуется проведение тренингов-встреч, направленных на формирование умений преодолевать стрессовые ситуации, возникающие барьеры и помехи в процессе публичного выступления, проведения практических занятий.

III этап – методическое сопровождение конкурсантов в постконкурсный период с целью дальнейшего развития их профессионализма. Методическое сопровождение на этом этапе носит персонифицированный характер.

Конкурсы педагогического мастерства являются одним из этапов профессионального роста педагогов, т. к. выявляют оригинальные, нетрадиционные подходы к обучению и воспитанию детей; стимулируют педагогическое творчество, мотивацию саморазвития.

Список рекомендуемой литературы

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Александрова, М. В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе : монография / М. В. Александрова. – Великий Новгород, 2007. – 121 с.
3. Бим-Бад, Б. М. Воспитание перед «вызовами» и «искушениями» современного мира / Б. М. Бим-Бад // Поволжский педагогический поиск : научный журнал. – 2017. – № 2 (20). – С. 50–59.
4. Бондаревская, Е. В. Гуманитарная миссия воспитания в современном мире / Е. В. Бондаревская // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : мат. IX Межд. науч.-практ. конф. / науч. ред. В. И. Казаренков, М. А. Рушина. – М. : РУДН, 2016. – С. 26–44.
5. Борисова, Л. Г. Молодой учитель: труд, быт, творчество / Л. Г. Борисова. – М. : Знание, 1983. – 80 с.
6. Борытко, Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования / Н. М. Борытко : дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2001. – 275 с.
7. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие / А. И. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова ; под общ. ред. В. А. Слостёнина и А. И. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 336 с.
8. Григорьева, А. И. Позиционный подход к деятельности педагога как воспитателя / А. И. Григорьева // Перемены. – 2004 – № 5. – С. 82–100.
9. Дружилов, С. А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека / С. А. Дружилов // Ползуновский вестник. – 2004. – № 3. – С. 200–208.
10. Жайтапова, А. А. Профессиональный рост учителей в системе повышения квалификации / А. А. Жайтапова. – Алматы : РИПК СО, 2006. – 316 с.
11. Жижина, И. В. Современные подходы к организации работы тьютора в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 9 (сентябрь). – С. 106–110. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14248.htm>. (дата обращения: 23.08.2017).

12. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
13. Ильина, Н. Ф. Учительский потенциал: сущность и поддержка его развития / Н. Ф. Ильина // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 655–658.
14. Караковский, В. А. Воспитание для всех / В. А. Караковский. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
15. Кемеров, Е. В. Развитие [Электронный ресурс] / Е. В. Кемеров // Философский словарь. – Режим доступа: https://gufo.me/dict/philosophy_dict/Развитие (дата обращения: 12.02.2017).
16. Ковалева, Т. М. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора / Т. М. Ковалева. – М. : Академия, 2009. – 208 с.
17. Козлов, Н. И. Понятие «рост» в психологии [Электронный ресурс] / Н. И. Козлов // Психологос : энциклопедия практической психологии. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/ponyatie_kav_zn_rost_kav_zn__v_psihologii (дата обращения: 12.02.2017).
18. Кузнецова, Н. А. Управление методической работой в учреждении дополнительного образования детей : пособие для руководителей и педагогов / Н. А. Кузнецова, Д. Е. Яковлев. – М. : Айрис-Пресс, 2004. – 94 с.
19. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 238 с.
20. Кузьмина, Н. В. Способности, одарённость, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – М. : Знание, 1985. – 32 с.
21. Ларионова, М. Психологические условия и факторы профессионального развития личности вузовского преподавателя / М. Ларионова // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 114–118, 115.
22. Левит, М. В. Как сделать хорошую школу?! / М. В. Левит. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
23. Левитан, К. М. Юридическая педагогика : учебник / К. М. Левитан. – М. : Норма, 2011. – 431 с.
24. Лийметс, Х. Й. Как воспитывает процесс обучения? / Х. Й. Лийметс. – М. : Знание, 1982. – 96 с.

25. Лиханова, Н. Н. Индивидуальное ориентирование студентов инженерно-технического профиля на профессиональный рост : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Лиханова. – Чита, 2013. – 23 с.
26. Макаренко, А. С. Воспитание в семье и школе / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения в 8 томах. Том 4. – М. : Педагогика, 1984. – С. 287–314.
27. Малютин, А. А. Конкурсы профессионального мастерства как средство творческой самореализации педагогических работников [Электронный ресурс] // Педагогическое сообщество Урок. РФ. – Режим доступа: https://урок.рф/library/konkursi_professionalnogo_masterstva_kak_sredstvo_073000.html (дата обращения: 12.09.2017).
28. Матвеева, С. Б. Профессиональные объединения педагогов – ресурс развития муниципальной системы образования Великого Новгорода / С. Б. Матвеева // Ментор. – 2014. – № 3. – С. 3–4.
29. Мачехина, О. Н. Ценности в школьном обучении: опыт анализа зарубежных подходов / О. Н. Мачехина // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 2. – С. 323–334.
30. Мельникова, Р. П. Критерии и показатели оценки деятельности классного руководителя / Р. П. Мельникова // Классный руководитель. – 2005. – № 5. – С. 64–65.
31. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. – М. ; Тверь : ООО «ИПФ «Виарт», 2011. – 200 с.
32. Мудрик, А. В. Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне / А. В. Мудрик // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 117–124.
33. Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение : кн. для старшеклассников / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.
34. Мулеван, Е. Г. Личностно-профессиональный рост будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Г. Мулеван. – Карачаевск, 2009. – 25 с.
35. Организация методической работы в образовательном учреждении в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : учебно-методическое пособие / авт.-сост. А. В. Коптелов, Т. А. Данельченко. – Челябинск : ЧИППКРО, 2011. – 62 с.

36. Панова, Н. В. Социально-психологические факторы профессионального развития педагога / Н. В. Панова // Человек и образование. – 2009. – № 2. – С. 48–53.

37. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / под ред. Н. Л. Селивановой и П. В. Степанова. – М., 2011. – 176 с.

38. Петренко, А. А. Педагогические факторы и условия становления и развития профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного образования / А. А. Петренко // Российский научный журнал. – 2010. – № 18. – С. 163–168.

39. Пиджакова, Т. В. Профессиональный рост выпускников профессионально-педагогических специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Пиджакова. – Екатеринбург, 2005. – 25 с.

40. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : методическое пособие / М. М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.

41. Профессиональная деятельность молодого учителя / под ред. С. Г. Вершловского и Л. Н. Лесохиной. – М. : Педагогика, 1982. – 145 с.

42. Психология детства / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. – 368 с.

43. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 479 с.

44. Рогов, Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

45. Сагалаев, А. Л. Молодежные группировки: опыт пилотного исследования / А. Л. Сагалаев, А. В. Шашкин // Социологические исследования. – 2004. – № 9. – С. 57.

46. Селиванова, Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н. Л. Селиванова. – М. : УРАО ИТИП, 2010. – 168 с.

47. Селиванова, Н. Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В. А. Караковского) / Н. Л. Селиванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2, – № 1 (36). – С. 16–25.

48. Селиванова, Н. Л. Профессиональное мастерство педагога как воспитателя в условиях общеобразовательной организации: к постановке проблемы / Н. Л. Селиванова, А. В. Щербаков // Конкуренто-

способность молодых специалистов: развитие профессионализма и самосовершенствование : материалы Международной научно-практической конференции. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 87–90.

49. Симонова, Е. Г. Исследование психологических барьеров профессионального развития педагогов образовательных организаций / Е. Г. Симонова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 198–203.

50. Слостёнин, В. А. Профессионализм педагога: акмеологический подход / В. А. Слостёнин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 4. – С. 13–23, 16.

51. Слободчиков, В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / В. И. Слободчиков // Со-бытийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной. – 2010. – Выпуск 1 (43). – С. 5–14.

52. Тарасова, О. А. Самообразование как важнейший фактор личностного и профессионального роста современного вузовского преподавателя / О. А. Тарасова, Л. В. Образцова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 7 (14). – Ч. 4. – С. 93–94.

53. Управление современной школой : пособие для директора школы / под ред. М. М. Поташника. – М. : АПП ЦИТП, 1992. – 168 с.

54. Щербаков, А. В. Повышение квалификации педагога-воспитателя в условиях межпоколенных отношений / А. В. Щербаков // Гуманизация образовательного пространства : материалы международной научной конференции. – М. : Перо, 2016. – С. 877–883.

55. Щербакова, Т. Н. Субъективный контроль в педагогическом общении [Электронный ресурс] / Т. Н. Щербакова. – Режим доступа: <http://roipkpro.ru/scientmet-ped/ped-modern/213-techsybkontr.html> (дата обращения: 20.06.2017).

56. Щербакова, Т. Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя : дис. ... канд. психол. наук // Т. Н. Щербакова. – Ростов н/Д., 1994. – 193 с.

57. Щуркова, Н. Е. Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139–147.

58. Ямбург, Е. А. Управление развитием адаптивной школы / Е. А. Ямбург. – М. : ПЕР СЭ-Пресс, 2004. – 367 с.

59. Ізбаш, С. С. Управлінська підтримка зростання професійної майстерності педагога / С. С. Ізбаш, Ю. О. Бутурліна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 3. – С. 56–59, 57–58.

60. Перехейда, О. Стимулювання професійної майстерності педагога – важливий чинник управління / О. Перехейда // Рідна школа – 2004. – № 5. – С. 30–32.

61. Perls, F. Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality / F. Perls, R. Hefferline & P. Goodman. NY: Julian Press, 1951.

Учебное издание

Щербаков Андрей Викторович

**Организационно-педагогические условия
профессионального роста педагога как воспитателя
в рамках введения профессиональных
стандартов**

Методическое пособие
для руководителей образовательных
организаций

*Ответственный редактор И. М. Никитина
Технический редактор Н. А. Лазариди*

ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88