

УДК 371.123

Л. В. ЧЕРНИКОВА, преподаватель, г. Новосибирск

Развитие профессиональной успешности педагога-воспитателя: теоретические аспекты проблемы

В статье предпринята попытка обосновать эффективность создания модели развития профессиональной успешности педагога-воспитателя на основе выявленного состояния проблемы в психолого-педагогических и литературных источниках.

Ключевые слова: современный педагог-воспитатель, психолого-педагогический феномен, успех, профессиональная успешность.

Модернизация российского образования выдвинула в качестве проблемы профессиональную успешность педагогических кадров. Особым предметом исследований педагогов должна стать профессиональная успешность педагогов-воспитателей, то есть той группы практических педагогических работников, у которых воспитательные задачи составляют неоспоримый приоритет их ежедневной профессиональной деятельности (классные руководители, педагоги дополнительного образования, социальные педагоги, педагоги-организаторы, заместители директоров по воспитательной работе).

В состав задач нашего психолого-педагогического исследования вошло построение модели развития профессиональной успешности педагога-воспитателя, адекватной условиям стационарных курсов повышения квалификации и одновременно современным формам повышения квалификации на рабочем месте. Теоретическое обоснование такой модели побудило нас обратиться к анализу состояния психолого-педагогических исследований этой проблемы.

Словарь С. И. Ожегова раскрывает содержание понятия «успех» следующим образом: 1) удача в достижении чего-нибудь; 2) общественное признание; 3) хорошие результаты в работе, учебе [6, с. 840]. Действительно, эти аспекты анализа успешности педагога-воспитателя смогли бы раскрыть суть исследуемого нами явления. Но для выяснения специфики профессиональной успешности, а тем более выявления психолого-педагогических условий ее развития в разных формах организации повышения квалификации, нужен собственный понятийно-категориальный аппарат, создать который можно на основе анализа соответствующих

литературно-педагогических источников. Однако, проведя такую работу, следует дифференцировать употребление терминов «успех» и «успешность».

На наш взгляд, использование термина «успех» будет наиболее оправдано при анализе практического опыта педагогов-воспитателей на предметно-ситуативном уровне. В этом случае добиться успеха — значит на высоком профессиональном уровне справиться с решением той или иной конкретной задачи. Но по мере повторяемости успеха, ограниченного соответствующим кругом задач, в рамках данного вида деятельности можно говорить об успешности как особого рода субъектно-психологическом состоянии, подтвержденном фактами из опыта, с которым мы должны работать в процессе повышения квалификации педагога-воспитателя.

Теоретический анализ практического педагогического опыта, многочисленных высказываний педагогов-воспитателей и методистов показал, что категория успешности охватывает широкий спектр разнородных социально-философских (объективных) и психолого-педагогических (субъективных) явлений. Определенную трудность здесь составляет то, что современное образование осуществляется в единстве обучения и воспитания, сопровождается психолого-педагогической поддержкой со стороны процесса самообразования и самовоспитания растущего человека. Но не многие педагоги сегодня способны уравновесить все личностные и социальные, индивидуальные и гражданские, исполнительные и креативные ценности обучающихся, то есть раскрыть творческий потенциал каждого человека, а значит, сделать его более успешным, и следовательно, ощутить себя высоким профессионалом, успешность которого здесь понимается как

высокоорганизованное решение актуальных воспитательных задач самого сложного уровня.

С учетом сказанного мы проанализировали различные подходы к профессиональной успешности как психолого-педагогическому феномену. Понятие успеха имеет разную трактовку в системе интегрированных гуманитарных знаний. При этом оказалось, что само понятие «успех» в языковом и методико-технологическом использовании наиболее часто встречается в переводной литературе конца 1980-х — середины 1990-х годов. За это время оно определенным образом эволюционировало. Как отмечают многие авторы диссертационных исследований в сфере психологии и профессиональной педагогики последнего десятилетия (И. Ю. Антипина, М. А. Галанина, Г. Г. Геворкян, Е. И. Ерофеева, Н. Л. Киселева, В. В. Московский, Н. С. Стародубцева, Л. Г. Учадзе и другие), понятие профессиональной успешности стало особенно активно осваиваться в теории и практике с конца 1990-х годов. Однако чаще всего авторы исследуют и характеризуют понятие успешности через близкие по своему содержанию и тесно связанные с профессионально-педагогической успешностью синонимы: профессиональная компетентность (А. К. Маркова, В. А. Сластенин), профессиональное мастерство (И. А. Зязюн, Н. В. Кузьмина), педагогическое мышление (Ю. Н. Кулюткин, А. А. Орлов). Мы зафиксировали, что авторы в большинстве случаев исследуют феномен профессиональной успешности по близким к нашей теме позициям: объективные и субъективные условия развития; суть и структурные компоненты исследуемого явления; определение критериев сформированности успешности; развитие профессионально важных качеств.

Тем не менее мы можем констатировать, что на сегодняшний день **является недостаточным достигнутый уровень знаний по проблеме развития профессиональной успешности, особенно в области разработки и внедрения методико-технологических приемов и механизмов, эффективно используемых в организации процесса повышения квалификации педагогических работников.** В своем исследовании мы рассматривали понятие успеха с различных точек зрения для построения и экспериментальной апробации модели эффективного развития профессиональной успешности педагога-воспитателя в процессе повышения квалификации. Необходима интерпретация накопленного теоретического знания в контексте исследовательских задач.

Для понимания успеха с **социально-психологической** точки зрения оказались полезны исследования И. С. Кона, Ч. Кули, М. Мид, Б. Д. Парыгина, В. А. Ядова. На основе теоретических выводов о социальной детерминированности поведения личности можно определить, что *успех обусловлен оптимальным соотношением между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности.* Каждый

член сообщества, каким бы большим или малым оно ни было, всегда окружен системой таких ожиданий от его поступков, действий, моделей поведения. Может меняться окружение людей, мнением которых дорожит личность, но суть его успеха не меняется. В этом заключается методологическая основа разрабатываемой нами модели.

Многие авторы соотносят поведение личности в социуме с мотивацией, управлением деятельностью человека и его социальными взаимодействиями, на основе чего делается вывод, что выявленные **объективные условия успешной деятельности** личности наиболее первичны. По нашему мнению, нужно обеспечить пропорциональное соотношение объективных и субъективных условий.

Я. Л. Коломинский, А. Маслоу, А. А. Реан, К. Роджерс, Х. Хекхаузен утверждают, что успех с **психологической** точки зрения — это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами (с уровнем притязаний), либо превзошел их. На базе этого достигнутого и прожитого состояния, по справедливому мнению ученых, могут формироваться новые, более сильные мотивы деятельности, может меняться уровень самооценки и самоуважения. Только в случае, когда успех становится устойчивым, постоянно переживаемым состоянием может обнаружить себя цепная реакция, высвобождающая огромные ресурсные возможности личности, несущая неисчерпаемый заряд человеческой духовной энергии.

Делая приоритетной опору на внутренние ресурсы развития успешной деятельности личности, сторонники этой парадигмы отдают предпочтение таким **субъективным условиям**, как изменение когнитивной составляющей Я-концепции и самооценки личности.

С **педагогической точки зрения** профессиональный успех может рассматриваться как целенаправленное, организованное **сочетание условий**, при которых создается возможность достичь значительных результатов как отдельной личностью, так и коллективом. Специфика достижения успеха в профессиональной воспитательной деятельности при работе педагога-воспитателя с детским коллективом рассматривается в работах О. С. Газмана, В. А. Караковского, А. С. Макаренко, Л. И. Новиковой, В. А. Сухомлинского. Важно подчеркнуть, что в педагогическом смысле успешность личности — это результат продуманной, подготовленной стратегии, тактики педагогического коллектива в тесном взаимодействии с семьей.

В педагогическом контексте понятие успеха авторы соотносят с **целевым компонентом, развитием устойчивой мотивации педагога и ребенка в системе воспитательной работы.** Особое внимание современные авторы уделяют методико-технологическим и практическим аспектам достижения успеха в педаго-

гической деятельности. Этот аспект отмечают и большинство практиков, опрошенных нами.

Мы зафиксировали, что у разных авторов взаимосвязаны понятия успеха и успешной деятельности. Для своего исследования мы определили их как тождественные по смыслу понятия, с той разницей что успешная деятельность педагога-воспитателя понимается нами как качественный критерий профессиональной деятельности длительный во времени.

Анализируя воспитательный опыт, мы убедились, что такой критерий возникает в профессиональном сознании после пережитого им одномоментного, ситуационного состояния успеха, который определяется пространством и временем конкретной ситуации и деятельности. Такой успех не исчезает, а служит основой для дальнейшего профессионального или личностного развития, отмеченного успешностью. Успех как состояние переходит в ценностно-смысловое образование педагога-воспитателя и становится одним из важных профессиональных новообразований во внутренней структуре развитой личности, согласно выводам Р. Я. Битяновой [3]. Такая личность педагога-воспитателя:

- удовлетворяет свои потребности без ущерба для других педагогов;
- демонстрирует энергию и стойкость в повседневной жизни;
- открыта профессиональным переменам и новому жизненному опыту.

Анализируя профессиональную успешность как психолого-педагогический феномен, мы встретили в теоретических исследованиях такие категории, как условия и детерминанты, предположительно влияющие на развитие профессиональной успешности. Считаем необходимым в своем исследовании глубже рассмотреть эти категории с точки зрения соотношения их широкого и узкого значений. К этому имеются определенные теоретические предпосылки. Так, С. Л. Рубинштейн рассматривал детерминизм как действие «внешних причин через внутренние условия» и дальнейшую трактовку детерминизма определил как действия «внутреннего через внешнее», аналогичная схема встречается и в работах А. Н. Леонтьева [7]. Однако оба эти ракурса, взятые отдельно, являются односторонними с точки зрения задач гармоничного соотношения внешнего и внутреннего. Но в целом подтверждают нашу гипотезу о том, что детерминизм развития профессиональной успешности как категории шире по своему объему и должен включать в себя как внутренние, так и внешние условия развития исследуемого явления.

Следуя этому ключевому методологическому положению деятельностного подхода, в исследовании особенностей развития профессиональной успешности педагога-воспитателя мы выделили диаду «общество — индивид». Именно здесь выступает на первый

план индивидуальное соотношение объективных и субъективных условий достижения успеха как системы.

В создании обобщенной модели мы выделяем такие **существенные характеристики систем**, как **действующая целостность, тотальность всех функциональных компонентов, соподчиненных функциональными отношениями и нацеленных на полезный результат, объединенных временем и пространством.**

При дифференциации теоретических обобщений, выделяя объективные и субъективные условия развития профессиональной успешности педагога-воспитателя, мы опирались на широко известный методологический подход, предложенный Б. Ф. Ломовым для описания психических явлений через три взаимосвязанные группы качеств: материально-структурные, функциональные, системные [5]. Названные группы качеств, на наш взгляд, позволяют более полно раскрыть соотношения «объективные — субъективные», «внешние — внутренние». А единство личностного и профессионального планов развития педагога-воспитателя в процессе повышения квалификации выделяется нами как «системообразующий фактор» по П. К. Анохину [2]. В этом случае педагог-воспитатель выступает в роли этого фактора, организующего всю систему внешних и внутренних условий развития успеха.

В методико-практическом плане, апробируя собственную организационно-педагогическую модель развития профессиональной успешности педагога-воспитателя в процессе повышения квалификации, мы взяли за интеграционную основу следующие три теоретические позиции:

- успех как состояние, которое человек переживает в различных ситуациях (Дж. Рейноутер, Л. Хей, Н. Козлов, К. Роджерс);
- успех как показатель продуктивности деятельности человека (К. Н. Абульханова-Славская, А. А. Богданов, В. И. Слободчиков, Т. Санталайнен);
- успех как достижение в области карьеры (А. К. Маркова, В. А. Поляков, Г. В. Щекин).

Методико-психологической основой для правомерности такого рассмотрения являются выводы Л. С. Выготского о развитии высших психических функций через «овладение» низшими психическими функциями [4]. В соответствии с предложенной Л. С. Выготским динамической схемой сначала у профессионально мотивированного субъекта происходит овладение своими действиями для придания им нужного направления (**ситуативное состояние успеха**). Затем, посредством действий — овладение ситуациями (**успех как продуктивный результат**). Далее на этой основе — построение отношений (**профессиональная позиция педагога-воспитателя**), и через их регуляцию все более возрастает возможность организации жизни как целостного процесса, учитывая ее изменчивость и сопротивляемость

(успех как личностное новообразование или успех как профессиональное новообразование по отношению только к профессиональной деятельности педагога).

Считаем, что представленное в настоящей статье описание сути психолого-педагогического феномена профессиональной успешности педагога-воспитателя с наибольшей полнотой соответствует индивидуально-типологической стратегии обучения слушателей в системе повышения квалификации, субъективно включая их в динамически выстроенный процесс профессионального развития.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. Н. *Стратегия жизни*. М.: Мысль, 1991.

2. Анохин П. К. *Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем*. М.: Наука, 1978.

3. Битянова Н. Р. *Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренингов личностного роста для психологов, педагогов, социальных работников*. М.: Международная педагогическая академия, 1995.

4. Выготский Л. С. *Педагогическая психология*. М.: Педагогика, 1991.

5. Ломов Б. Ф. *Проблемы и стратегия психологического исследования*. М.: Наука, 1999.

6. Ожегов С. И., Швецова Н. Ю. *Толковый словарь русского языка*. М.: Азбуковник, 1999.

7. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии: в 2 т.* М.: Педагогика, 1989. Т. 2.

8. *Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мецераков, В. П. Зинченко*. М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. ▲

ШКОЛЬНАЯ ФОРМА

Как известно, всеобщую школьную форму отменили в 1992 году. Но уже в 1999-м некоторые директора стали возвращать форменный регламент, прописывая дресс-код в школьном уставе. А недавно вопрос школьной формы вновь выплыл на поверхность. Министр образования и науки Дмитрий Ливанов тогда высказал мнение, что требования к школьной форме необходимо принять на федеральном уровне.

«В Саратовской, Ярославской, Пензенской, Московской, Омской, Ленинградской и Волгоградской областях сегодня введены школьные формы на региональном уровне, — отметила председатель Всероссийского педагогического собрания Валентина Иванова. — Как правило, школы предлагают три-четыре варианта костюма. Они могут быть разными, но с каким-то общим элементом, например юбки в складку для девочек».

Кстати, по данным исследования, которое провело Минобрнауки среди двух тысяч родителей и учителей, 62 % из них — за школьную форму и считают, что она приучает к определенному порядку, дисциплинирует, дает возможность осознать себя учеником и членом коллектива школы.

«В школах Великобритании, Австралии, Ирландии, Индии ученики носят форму, и никто не говорит, что это как-то ограничивает индивидуальность ребенка. Таким образом, там подчеркивается гордость за свою школу, за принадлежность к ней и сообществу ее выпускников», — подчеркнула Иванова.

Форма «сглаживает» социальное неравенство учеников. А ведь именно в школе дети, увы, учатся не только дружить, но и завидовать, унижать. Часто все это происходит именно из-за разницы в соцстатусе.

Охотно ли сегодняшние школьники носят форму? Так ли «запросто» надевают брюки-юбки-пиджаки? Дело в том, что даже формально подписавшись под тем, что «знаком с уставом школы» и «согласен на форму», ученик может прийти на урок, не соблюдая эти правила. И учитель не вправе не пустить его на урок.

«У нас в уставе прописана не форма, а деловой стиль одежды. На собраниях с родителями оговариваем, что это будет. Конечно, восьмиклассники, которые приходят к нам из других школ, сначала с удовольствием "прыгают" в костюмы. Но чем старше, тем сильнее дух противоречия», — говорит учитель Наталья Филиппова.

В среднем комплект школьной формы состоит из трех вещей: юбка или брюки, блузка или рубашка и жилет из натуральных тканей, и стоит около трех тысяч рублей. А тем временем потратить на школьную форму для своего ребенка более полутора тысяч рублей, к сожалению, пока может лишь 12 % населения.

«Есть и еще одна проблема, в основном с девочками. Если раньше мы все носили одинаковую форму и не думали почти о том, кто как выглядит, то сегодня у девочек часто на первом месте внешний вид: «эта юбка мне не идет», «этот джемпер с брюками не сочетается» — подобные объяснения я слышу очень часто, — отмечает учитель Елена Тюльпакова. — Мы сказали, что 62 % — за форму. Но нельзя не принимать во внимание остальных».

Напомним, что идея ввести единую школьную форму для школьников прозвучала 18 октября, когда, выступая перед активом Общероссийского народного фронта, Владимир Путин предложил регионам подумать о введении формы единого образца в школах.

Читайте подробнее в «Российской газете» (<http://www.rg.ru/2012/12/10/forma-site.html>) и на сайте РИА Новости (<http://ria.ru/analytics/20121116/911031063.html#ixzz2Fx48V5tG>)