

**Факторы
профессионального роста
педагога-воспитателя.
Аналитический доклад**

Москва, 2017

Лизинский В.М., Щербаков А.В., Петрушин В.И., Переславцева Е.В.,
Виноградова Л.И. **Факторы профессионального роста педагога-
воспитателя. Аналитический доклад** / Под ред. В.М. Лизинского. – М.:
АНО Издательский Центр «Педагогический поиск», 2017.

*Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 17-06-00161
«Теоретические и методические основы обеспечения профессионального
роста педагога-воспитателя в образовательной организации»)*

© Лизинский В.М., Щербаков А.В., Петрушин В.И.,
Переславцева Е.В., Виноградова Л.И.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Профессиональный рост педагога-воспитателя как научная проблема	6
Критерии и показатели профессионального роста педагога-воспитателя	14
Факторы, позитивно влияющие на профессиональный рост педагога-воспитателя	25
Факторы, негативно влияющие на профессиональный рост педагога-воспитателя	31
Заключение	34
Литература	36

Введение

Актуальность изучения проблемы факторов профессионального роста педагога-воспитателя обусловлена потребностью образовательной практики в педагоге, обладающем творческой индивидуальностью, выраженной субъектной позицией и способностью к саморазвитию. Между тем современная массовая школа продуцирует установки на унификацию и регламентацию его профессиональной деятельности, что вкупе с излишне бюрократизированной системой управления воспитанием становится серьезным сдерживающим фактором для профессионального роста педагога-воспитателя.

Такое положение вещей становится вызовом современной педагогической науке, которая пока еще не выработала научно обоснованных ответов на этот вызов. 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.

Профессия педагога-воспитателя является одной из самых важных общественных профессий. Так, по крайней мере, считали мыслители Древней Греции, которые ставили её на второе место после политики, ибо, как писал Аристотель, «судьбы империй зависят от воспитания молодежи».

Профессию педагога часто сравнивают с работой садовника, бережно возделывающего вверенный ему сад и взращивающего в нем драгоценные плоды Природы. Предполагается, что садовник умен и опытен и многое знает, как следует обращаться с тем или иным растением. Но этого не достаточно для того, чтобы развивать детей. Для этого педагог сам должен находиться в состоянии постоянного развития и движения к общественно значимым целям.

В рамках данного исследования к педагогам-воспитателям мы будем относить всех специалистов, занимающихся воспитанием. В таком случае это:

- учитель-предметник,
- воспитатель дошкольного учреждения,
- педагог системы дополнительного образования,
- мастер производственного обучения,
- педагог в группе продленного дня,
- классный воспитатель,
- классный руководитель,
- кружковод,
- тренер,
- социальный педагог,
- организатор внеклассной работы,
- социальный психолог,
- тьютор,
- вожатый,
- заместитель директора по воспитанию
- директор образовательного учреждения.

Каждый из этих специалистов имеет свой статус, свои должностные обязанности, рабочее поле и определенные задачи. Но их всех объединяет участие в процессе воспитания. Их объединяют определенные способности, наличие и развитие которых позволяет им достигнуть полезных профессиональных результатов. Эти способности определяют как профессиональные качества, так и профессиональное поведение личности. Способность к репродуктивной деятельности позволяет учителю воспроизводить знание. А способность к творческой деятельности – создавать новое.

Профессиональный рост педагога-воспитателя как научная проблема

Рассмотрение проблемы факторов профессионального роста педагога-воспитателя необходимо начать с анализа состояния изученности проблемы развития профессионализма педагога в целом.

Проблема профессионального роста педагога рассматривалась во многих научных работах. К ним относятся исследования А.А. Бодалева, В.К. Буряк, М.И. Дьяченко, С.Б. Елканова, И.А. Зязюн, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, Э.А. Максимова, А.К. Марковой, В.С. Мерлина, А.В. Петровского, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др.

Сквозь призму сформированности педагогической «компетентности» или «педагогического мастерства» анализируется развитие профессионализма педагога в работах отечественных исследователей (С.П. Аверин, Ю.П. Азаров, Ф.Н. Гоноболин, М.И. Губанова, И.А. Зязюн, Н.А. Ложникова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.М. Поташник, И.И. Проданов, М.Ф. Скрипниченко, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.), и зарубежных авторов (М. Барбера (M.Barbera), К.-О.Бауэр (K.-O.Bauer), К.Х. Вонг (K.H.Wong), К. Гупта (K. Gupta), К. Доуле, И. Катане (I. Katane), М. Муршед (M. Murshed), К. Смит (C. Smith), Д.Х. Харгривз (D.H. Hargreaves), Д. Хофер (J. Hofer), Э. Шорти др.).

Вопросам профессионального становления и развития индивидуального профессионального стиля, профессионального мастерства педагогов посвящены работы Ю.Б. Гатанова, С.А. Дружилова, Л.И. Евлановой, Н.А. Звонаревой, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.Э. Касаткиной, Е.А. Климова, О.В. Кондратьевой, А.В. Либина, Л.М. Митиной, К.К. Платонова и др.

Проблеме профессиональной готовности педагога к воспитательной работе посвящены исследования Е.П. Белозерцева, Г.А. Бокаревой,

И.Ф. Исаева, И.А. Колесниковой, В.А. Сластенина, В.В. Серикова, Е.Н. Шиянова и др.

Особенности развития профессионально-личностной позиции педагога как воспитателя раскрыты в исследованиях Н.А. Барановой, Н.М. Борытко, А.И. Григорьевой, И.А. Колесниковой, Н.Л. Селивановой.

Описание механизмов развития воспитательного потенциала учителя осуществлено в исследованиях Л.В. Алиевой (в условиях дополнительного образования и деятельности общественных организаций), Г.Ю. Беляева (в условиях профильных школ и на основе индивидуально-ценностного самоопределения педагога), Д.В. Григорьева (автором обоснована модель воспитательного потенциала учителя), А.И. Григорьевой (ею определена роль самоопределяющихся профессиональных со-бытийных общностей в методическом сопровождении профессионального роста педагога-воспитателя), Н.Л. Селивановой (исследователем проанализированы проблемы и механизмы развития воспитательного потенциала педагогов), П.В. Степанова (им разработана стратегия поддержки профессиональной мотивации педагогов-воспитателей).

Сосредоточимся теперь лишь на понятии собственно профессионального роста.

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 катаболизма [3, с. 547]. В психологии – это естественное разворачивание того, что в живом организме заложено как его потенциал [14]; процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции [32, с.4].

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 самоуничтожения [13].

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, для нашего исследования 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 в проблемное поле профессионализма. В нашем исследовании мы придерживаемся позиции 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 условиях [16]. В контексте нашего исследования наиболее ценным является позиция Е.И. Рогова об основных направлениях формирования профессионализма [33]:

1) изменение всей системы деятельности, её 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 объекту, 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 личностного стиля, профессионального мировоззрения и профессиональной культуры профессионала.

В ходе нашего исследования был проведен анализ встречающихся в научных исследованиях подходов к понятию «профессиональный рост педагога», который показал отсутствие единого взгляда на данную категорию. Рассмотрим, наиболее часто встречаемые в литературе определения данного понятия.

М.М. Поташник 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 [30, с.11].

Профессиональный рост педагога, по мнению А.В. Мудрика, - 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 [23].

Е.А. Ямбург 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 «неустрашимым стремлением» педагога к самосовершенствованию [41].

А.А. Жайтапова [10] и Т.В. Пиджакова [29, с. 12] рассматривают профессиональный рост как процесс изменения, преобразования педагогической деятельности, приводящей к устойчивому развитию профессионализма, в основе которого лежит компетенция личностного саморазвития.

В контексте нашего исследования считаем важным акцентировать внимание на характеристики профессионального роста, выявленные Е.Г. Мулеван, в исследовании личностно-профессионального роста будущего учителя, – непрерывный, динамичный и поэтапный процесс его личностных и деятельностных изменений, 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 [24].

М.В. Левит 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. [18].

Профессиональный рост педагога характеризуется следующими особенностями:

- изменениями в личностной и профессиональной сфере человека, которые могут быть как генетически заданными способностями и задатками, так и сформированными в процессе (само)образования;

- изменения осуществляются как спонтанно, так и целенаправленно;

- факторами, влияющими 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 разделяя позицию Н.Н. Лихановой [21, с. 9] в нашем исследовании профессиональный рост педагога мы будем рассматривать как восходящий вектор развития педагога, сопровождающийся изменением его личностного стиля, профессионального мировоззрения и профессиональной культуры, приводящий к устойчивому развитию профессионализма под воздействием внешних и внутренних факторов.

Достаточно часто понятие профессиональный рост рассматривают в паре с понятием карьерный рост (профессиональная карьера). В аспекте психолого-педагогических исследований данное понятие было рассмотрено в работах М. В. Александровой, Д. А. Ашировой, Б. З. Вульfoва, И.А. Игошиной, А. К. Марковой, Е. Г. Молл, В. Г. Полякова, С. Д. Резника

и др., которые, с одной стороны, рассматривали его как признак успеха, а, с другой, как результат достижения успеха в профессиональной деятельности.

Профессиональная карьера – это процесс профессионального роста человека, роста его влияния, авторитета, статуса в среде, выраженный в его продвижении по ступеням иерархии, квалификационной лестницы, вознаграждения, престижа [2, с. 109]. Таким образом, понятие карьерный рост, в большей степени, характеризует изменение социального и/или профессионального статуса профессионала, т.е. обладает большой долей субъективности, как всякий «статус», не смотря на то, что может быть выражен в конкретных изменениях: должности, профессиональной иерархии, вознаграждениях. Тем не менее, на практике, наблюдается у педагога карьерный рост, но при этом, он совершенно не является результатом профессионального роста. А при переходе из должности учителя в административную должность, большинство педагогов испытывает серьезные затруднения в осуществление новых должностных обязанностей, что свидетельствует о низком уровне профессионализма и необходимости нового профессионального роста как педагога-руководителя. Следовательно, карьерный рост не может выступать синонимом понятия «профессиональный рост».

Разделяя позицию Н.М. Борытко, А.И. Григорьевой, И.А. Колесниковой, В.А. Сластенина, Н.Л. Селивановой, Е.Н. Щурковой и других исследователей о необходимости создания специфических условий для развития педагогического мастерства педагога как воспитателя, мы считаем важным определить сущность феномена профессионального роста педагога-воспитателя, выявить критерии и показатели профессионального роста педагога-воспитателя, дать характеристику факторов, позитивно влияющих на профессиональный рост педагога-воспитателя, и факторов, сдерживающих профессиональный рост педагога-воспитателя.

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 на необходимость целенаправленного развития мастерства воспитателя и активно развивавших эту идею на практике, является А.С. Макаренко: «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» [22, с. 294].

Анализ содержания общепедагогической подготовки учителя, проведенный О.А. Абдуллиной [1] показал, что вопросы воспитания детей начиная с 30-х годов 20 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 курсе 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 уделялось 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 только об актуальности профессионального роста педагога-воспитателя, сколько о становлении профессионализма педагога-воспитателя в условиях образовательной организации и возрастании роли педагогических сообществ, которые обладают большим воспитательных 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.

Критерии и показатели профессионального роста педагога-воспитателя

При анализе критериев и показателей профессионального роста, сконцентрируем наше внимание на специфических характеристиках

педагога, определяющих его готовность реализовывать функцию воспитания в общеобразовательной организации.

Несмотря на изученность различных характеристик профессионального роста педагога-воспитателя на этапе профессиональной подготовки будущего педагога как воспитателя (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. Сластенин, 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-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. Дружилов [9] 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.

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 личностно значимой. Систообразующими 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.

Систообразующим 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-воспитателя возрастает интерес к проблеме субъектного развития педагога, в связи с этим Н.М. Борытко, считает, 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 бытие в воспитательном взаимодействии с ребенком, его место в пространствах современного воспитания [6].

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 выше обозначенное 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. Щербаковой, 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 [40, с. 5-6].

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. Григорьевой, 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 с воспитанником, т.е. используя научную терминологию, реализует позицию воспитателя [8].

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. [7, с. 265].

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 процесса [7, с. 270].

На основе проведенного анализа специфических характеристик педагога-воспитателя мы сформулировали понятие «профессиональный рост педагога-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-воспитателя является 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 окраски воспитательной деятельности, организуемой педагогом.

Считая профессиональную позицию педагога как воспитателя ведущим компонентом профессионального роста, мы разделяем позицию авторов [7, с. 284]: 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.

В рассмотрении проблемы профессионального роста педагога-воспитателя необходимо учитывать, что данный процесс имеет периоды (этапы) и одним из самых важных, по нашему мнению, в становлении профессиональной позиции воспитателя, является период начала профессиональной деятельности. О важности и недостаточном внимании к данному периоду профессионального роста педагога обращал внимание В.А. Сластенин, который считает, 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» [36, с. 16]. 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» [36, с. 16], что, по сути, определяет позицию педагога как воспитателя, и его ориентацию на гуманистические принципы организации педагогического процесса.

Как отмечает Л.Г. Борисова [4], 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 авторов [31] показали, что по мере профессионального становления учителя происходят качественные изменения в характере его педагогических решений. Вначале 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. Лийметс [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 жизнедеятельности [39]. Развивая мысль о субъектности в деятельности педагогов Т.Н. Щербакова, обращает внимание, на то, что традиционная система 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 соответствии с заданным критериальным нормативным ценностным рядом. В соответствии с этим профессионально-личностный рост учителя, сводимый к профессиональной адаптации, можно рассматривать как направляемый извне. Сведение развития личности к интериоризации социальных норм и ценностей обедняет процесс развития, ограничивая его лишь адаптивной стороной. [39].

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. М.Н. Борытко выделил пять уровней сформированности профессиональной позиции педагога-воспитателя [6, с. 51-52].

Первый уровень – «вневоспитательный». Педагог отрицает необходимость или возможность воспитательных смыслов педагогической деятельности, главным образом отставив 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 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.

Итак, имеющиеся к настоящему времени теоретические разработки и накопленные эмпирические исследования по различным направлениям профессиональной деятельности педагога дают возможность говорить о значительном продвижении по пути познания сущности профессионального роста педагога-воспитателя.

На основе этого мы можем дать некое обобщённое представление о феномене профессионального роста, его критериях и показателях.

Профессиональный рост педагога-воспитателя мы будем понимать как восходящий вектор развития педагога, сопровождающийся изменением его личностного стиля, профессионального мировоззрения и профессиональной культуры, приводящий к устойчивому развитию профессионализма под воздействием внешних и внутренних факторов.

К основным *критериям* профессионального роста педагога-воспитателя мы относим:

1. Позитивную динамику развития профессиональных умений педагога-воспитателя. Педагогическое умение - это основа профессионального роста педагога, без которой невозможно работать в школе. Она основывается на достаточной подготовке педагога, полученной в педагогическом учебном заведении, и продолжает совершенствоваться в школе. Показателями, то есть признаками, указывающими на наличие этого умения у педагога-воспитателя, являются: способность правильно определять структуру, содержание и методику проведения занятий с

детьми; способность использовать приемы создания проблемных ситуаций; способность корректировать отношения воспитанников друг к другу, к делу, к самим себе; способность поддерживать дисциплину в детском сообществе.

2. Позитивную динамику развития профессионального мастерства педагога-воспитателя. Показателями, то есть признаками, указывающими на наличие этого мастерства у педагога-воспитателя, являются: способность использовать теоретические и практические знания, достижения передового опыта применительно к конкретным условиям организации воспитательного процесса; способность разбираться в вопросах общей и детской психологии; способность в совершенстве владеть методиками воспитания; способность вовлечь каждого ребенка в интересную и личностно развивающую деятельность.

3. Позитивную динамику развития профессиональной креативности педагога-воспитателя. Показателями, то есть признаками, указывающими на наличие креативности у педагога-воспитателя, являются: способность педагога творчески преобразовывать свою профессиональную деятельность; способность оптимизировать организацию процесса воспитания; способность вносить в воспитательный процесс инновационные идеи, формы, приемы, методики воспитания, совершенствуя при этом ту или иную область педагогической деятельности, значительно изменяя и повышая качество воспитания.

Факторы, позитивно влияющие на профессиональный рост педагога-воспитателя

Профессиональный рост педагога, и об этом свидетельствуют результаты многих исследований, происходит под воздействием внутренних и внешних факторов.

Среди внешних факторов, позитивно влияющих на профессиональный рост педагога наиболее часто выделяют *профессиональные группы* (педагогические коллективы). «Настоящим учителем-воспитателем можно стать после работы в хорошем педагогическом коллективе через несколько лет» [22, с. 294]. Создание внутренних потенций профессионального развития специалиста – результат активного взаимодействия личности с социально-профессиональными группами. При этом происходит обогащение личности профессионала. Мы разделяем позицию таких авторов как Д.В. Григорьев, А.И. Григорьева, Н.Л. Селиванова, считающих, что важной характеристикой профессиональных сообществ, способствующей становлению позиции воспитателя, его профессиональному росту, является ценностно-ориентационное и концептуальное единство членов данных сообществ [34]. Кроме того, по нашему мнению, большую роль здесь играют и конструктивные межпоколенные и межстатусные отношения, складывающиеся в профессиональном педагогическом сообществе [38].

Одним из ведущих факторов профессионального роста педагога-воспитателя является также и его *обучение, организованное как процесс фасилитации*. По мнению Ф.Перлза и его последователей, личностный и профессиональный рост не может происходить насильственно, ему нельзя обучить, его можно лишь фасилицировать. То есть человека можно обучить лишь построению преобразующих его самого моделей поведения. По Ф. Перлзу, зрелость рассматривается «как способность перейти от опоры на среду и регулирование средой к опоре на себя и саморегуляцию» [42]. Большую роль в этом процессе играет грамотно построенная работа администрации образовательной организации с педагогическим коллективом. О. Перехейда 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,

круга их 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 педагогов, учащихся и их родителей; г) всестороннее содействие самоутверждению учителя в коллективе, повышению уровня его профессиональной подготовки; г) помощь учителю в осознании, обобщении своего опыта на основе синтеза теории и практики» [26, с.30].

Способствовать такому обучению могут такие формы методической работы в школе как: научно-методический центр школы (наряду с информационной, содержательной и ресурсной - обеспечивает научно-методическую поддержку процесса профессиональной деятельности педагогов и повышения их квалификации), надпредметные и межпредметные кафедры (направлены на совершенствование педагогических технологий, форм и методов воспитания, а также – пропаганду педагогического опыта), научно-исследовательские, проблемные и научно-практические лаборатории (охватывают учебные, внеучебные, досуговые проблемы), педагогические общества (включают в себя секции, клубы, отделения, творческие группы и коллективы, проводят конференции и семинары, осуществляет поддержку педагогических инициатив и проектов, организуют наставничество, проводят психологические тренинги и консультации), школа молодого учителя (предполагает системное внешнее обучение в институте повышения квалификации, а также педагогическую поддержку молодым учителям), малая академия (научно-практическое формирование, в котором задействованы педагоги, родители, обучающиеся для совместного осуществления научно-исследовательской, учебно-методической, профессиональной деятельности), клуб интересных встреч (клуб педагогического, информационного, интеллектуального общения), школа педагогического мастерства (предполагает общественно-педагогический

проект по взаимному обогащению педагогического опыта: организации тренингов, практикумов, открытых занятий, обучения новым технологиям).

Отдельное внимание исследователи уделяют такому внешнему фактору профессионального роста педагога как *характер его взаимоотношений с воспитанниками*. Взаимоотношения психологического равенства с учащимися обеспечивают реализацию принципа сотрудничества в профессиональной деятельности и выступают фактором профессионального роста самого педагога. Взаимоотношения психологического равенства с учащимися основаны на диалоговых формах общения, когда педагога не только авансирует учащегося такими чертами, как свобода, ответственность, независимость, но и, полагаясь на силы личностного роста ученика, предоставляет ему реальную возможность также персонализироваться в процессе сотрудничества [39]. Высокопрофессиональный учитель может добиться успеха в обучении детей предмету, но без душевного контакта, душевного вклада, при личностном безразличии или индифферентности воспитательный эффект не достигается. Когда в основе профессионального успеха лежат рейтинги, контрольные, стандарты, а не душа и радость ребенка, тогда и педагог не испытывает чувства сопричастности и гордости за свою профессию.

Не менее важен для профессионального роста педагога-воспитателя и *характер его взаимоотношений с коллегами и администрацией*. Эти отношения начинают играть свою позитивную роль тогда, когда в основе организационной культуры школы лежат гуманистические ценности, когда работа администрации строится на принципе управления успехом, когда в образовательном учреждении приоритетным направлением деятельности педагогов рассматривается воспитательный процесс и с этой целью формируется воспитательная система.

Моральное и материальное стимулирование педагога-воспитателя – еще один немаловажный фактор его профессионального роста. Администраторов и педагогов, которые бы не понимали и не признавали

важность этого, нет. Большую роль здесь может сыграть Положение о критериях и поощрениях для сотрудников школы, для родителей и для детей, а также для меценатов и друзей школы. Это Положение должно отличаться от формальных документов этого типа, имеющихся во многих школах, и должно исправить главную ошибку: подобные Положения, как правило, направлены на поощрение лучших, которых никогда не может быть много и которые, как правило, уже признаны, уже выдвинуты, уже достигли и определенного статуса и определенного профессионально-общественного признания. Задача авторов при разработке данного документа – постараться ввести в него такое количество номинаций возможного успеха и направлений деятельности, которые позволят каждому члену педагогического коллектива и каждому ребенку и родителю стать лучшим, стать успешным в своей гендерной, возрастной, профессиональной, общественно-педагогической, благотворительной, воспитательной, научно-исследовательской и т.д. группе. Не менее важно ввести в этот документ положение о наградном отделе и оргкомитете, который будет создавать условия и проводить в сменяемом составе все работы по проведению различных конкурсов и соревнований, по организации условий и поддержке нуждающихся и начинающих. Важно также в этом документе отразить всевозможные разнообразные неформальные способы поощрения любого успеха и любого полезного дела.

Рассмотрев внешние факторы, позитивно влияющие на профессиональный рост, перейдем теперь к анализу внутренних факторов. Еще раз подчеркнем нашу позицию: большинство названных выше факторов «запускают» и «сопровождают» проявление внутренних факторов профессионального роста педагога.

Ведущим внутренним фактором становления позиции педагога как воспитателя, по мнению М.Н. Борытко, является его *способность к профессиональной рефлексии*, то есть к осмыслению им своей профессиональной деятельности, к профессиональной самооценке как

оформлению профессиональных смыслов в ценности и к профессиональному самосознанию как способности к произвольности профессиональной деятельности и поведения [6, с. 227]. Успешный профессиональный рост педагога-воспитателя зависит от осознания им своей миссии, которая и определяет во многом стиль его взаимоотношений с окружающим миром и наполняет смыслом его собственное существование. Для прояснения своей миссии педагогу-воспитателю важно самому себе ответить на некоторые вопросы, через которые он может прояснить - что является для него значимым в жизни, какими ценностями он руководствуется, какие таланты собирается реализовать, в чем видит смысл своего вклада в жизнь близких людей и мира.

Стремление к самосовершенствованию – этот фактор, влияющий на профессиональный рост педагога, упоминается практически в каждом исследовании, посвященном этой проблеме. «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» [37, с. 94]. В этой связи важно, чтобы педагог-воспитатель до начала работы с детьми имел свою собственную программу саморазвития, расписанную хотя бы на один год вперед. Без наличия у педагога-воспитателя такой программы его программа работы с детьми будет неясной, расплывчатой и неопределенной.

Фактором, определяющим процесс профессионального роста, является и *наличие у педагога-воспитателя профессионального идеала*. Как отмечает К.М. Левитан, противоречие между идеалом человека и его реальным положением в мире является движущей силой развития и совершенствования его личности» [19]. Правильно сформированный идеал учителя - условие эффективности его самовоспитания [37, с. 94].

К важному внутреннему фактору профессионального роста педагога-воспитателя можно отнести и его *позитивное мироощущение*. Такого рода мироощущение характеризуется интересом педагога к людям, умением находить позитивные решения в конфликтных ситуациях, умением глубоко и чувствовать и эмоционально воспринимать происходящее, способностью к быстрому восстановлению и преодолению усталостей. Позитивное, мажорное восприятие действительности - это та важная психологическая характеристика, которая определяет профессиональные способности педагога. Напротив, негативизм в восприятии действительности педагогом может привести к развитию его нервозности, агрессивности, мстительности, необъективности оценки, и как следствие, - к безразличию к своему труду.

Факторы, негативно влияющие на профессиональный рост педагога-воспитателя

Анализ исследований, раскрывающих особенности профессионального роста показал, что большинство авторов уделяли 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 не создает полной картины изучаемой проблемы и, как следствие, снижает эффективность профессионального роста, которую можно было бы повысить за счет создания условий, позволяющих блокировать действие «негативных» факторов.

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

1. Социальные барьеры (низкий уровень оплаты труда, невнимание общественности к образованию и др.).

2. Профессиональные барьеры (профессиональные затруднения, равнодушие руководства и др.).

3. Эмоционально-личностные барьеры (низкая мотивация достижений, низкий уровень притязаний, неуверенность в себе, разочарование, равнодушие, тревожность, нестабильность психоэмоционального состояния, потеря чувства нового и др.) [35].

Проведенный анализ научных исследований, а также осуществленный нами анализ педагогической практики позволил нам более четко охарактеризовать факторы, позитивно и негативно влияющие на профессиональный рост именно педагогов-воспитателей.

Выделим среди них также внешние и внутренние факторы.

К внешним факторам, негативно сказывающимся на профессиональном росте педагога-воспитателя, можно отнести следующие факторы:

Во-первых, *отсутствие персональной работы администрации образовательной организации с каждым педагогом*. В связи с переключением деятельности директора на хозяйственные, менеджерские направления, его заместители и довольно часто и сам директор не могут с пользой изучить, проанализировать учебную деятельность педагога и организовать его труд и помощь ему так, чтобы изменились результаты его работы.

Во-вторых, *отсутствие четких критериев успешной деятельности педагогов-воспитателей*. Это важный фактор, так как с ним связан необъективный, случайный характер оценки деятельности педагогов-воспитателей.

В третьих, *характер контроля профессиональной деятельности педагога-воспитателя, сводящийся не столько к обучению и поддержке педагога, сколько к обвинениям и дисциплинарным мерам*. Такой контроль формирует у педагога страх совершения ошибки и, конечно же, уменьшает

его творческие возможности, провоцирует недоверие, приводящее к снижению его профессиональной мотивации.

В-четвертых, *формальный характер повышения квалификации педагогов-воспитателей*. К сожалению, нынешняя система повышения квалификации педагогов-воспитателей ориентирована не на развитие их профессионального сознания и овладение ими воспитательной деятельностью, а на передачу педагогам профессиональных знаний. Что же касается внутришкольных форм повышения квалификации, то педсоветы, заседания методобъединений, консилиумы давно уже не носят творческий, обучающий характер.

Внутренние факторы, негативно сказывающиеся на профессиональном росте педагога-воспитателя, связаны, прежде всего, с профессионально-личностным выгоранием педагогов. Это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работника, возникающий и развивающийся вследствие социально-профессионального негативного воздействия социальной и профессиональной среды и особенностей жизни и деятельности.

Оно проявляется в следующем:

- *явно выраженные усталостные проявления, характеризующиеся и во внешнем поведении, и в снижении напряженности в процессе работы;*
- *снижение социальных, профессиональных и личностных запросов, интересов, потребностей высшего уровня (интеллектуальных, творческих, эмоционально окрашенных);*
- *подмена романтического и оптимистичного взгляда на жизнь критичностью, цинизмом или безразличием;*
- *отсутствие или снижение пиковых положительных ярких ощущений, подмена в ряде случаев реального надуманным, появление тяги к курению и алкоголю, возникновение навязчивой необходимости жаловаться и обвинять;*

- возникновение страхов, преувеличение уровня опасности, сужение горизонта жизненных возможностей из-за небольших отрицательных или отклоняющихся фактов или предположений;

- снижение потребности поиска, движения, дружеского общения;

- снижение способности к объективной оценке собственной деятельности: с одной стороны, постоянно подстерегает чувство и осознание неуспешности, с другой – кажется, что тебя незаслуженно обходят, недооценивают, унижают.

Важнейшими причинами собственно профессионального выгорания являются те постоянно усиливающиеся напряжения, которые испытывают педагоги, работающие в современной школе. Это вызвано не только собственно нагрузками, но и их многообразием, и информационным коллапсом, и возрастающими психологическими нагрузками, что в конечном счете приводит к появлению, проявлению и накоплению разнообразных, но чрезвычайно вредных усталостей.

Заключение

Подведем итог проведенному нами анализу. В рамках нашего исследования к педагогам-воспитателям мы отнесли всех специалистов, занимающихся воспитанием. Это учителя-предметники, воспитатели дошкольного учреждения, педагоги дополнительного образования, мастера производственного обучения, педагоги в группе продленного дня, классные воспитатели, классные руководители, кружководы, тренеры, социальные педагоги, организаторы внеклассной работы, социальные психологи, тьюторы, вожатые, заместители директора по воспитанию, директора образовательных учреждений.

Профессиональный рост педагога-воспитателя мы понимаем как восходящий вектор развития педагога, сопровождающийся изменением его личностного стиля, профессионального мировоззрения и

профессиональной культуры, приводящий к устойчивому развитию профессионализма под воздействием внешних и внутренних факторов.

К основным его критериям мы относим:

- во-первых, позитивную динамику развития профессиональных умений педагога-воспитателя;
- во-вторых, позитивную динамику развития профессионального мастерства педагога-воспитателя;
- в-третьих, позитивную динамику развития профессиональной креативности педагога-воспитателя.

К факторам, способствующим профессиональному росту педагога-воспитателя, можно отнести следующие внешние и внутренние факторы. Внешние - это членство педагога в профессиональных сообществах со сложившимися в них конструктивными межпоколенными и межстатусными отношениями; характер взаимоотношений педагога с воспитанниками; характер взаимоотношений педагога с коллегами и администрацией; обучение педагога-воспитателя, организованное как процесс фасилитации; моральное и материальное стимулирование педагога-воспитателя. Внутренние - это способность педагога к профессиональной рефлексии; стремление педагога к самосовершенствованию; наличие у педагога профессионального идеала; позитивное мироощущение.

Факторы, препятствующие профессиональному росту педагога-воспитателя, также можно разделить на внешние и внутренние. Внешние - это отсутствие персональной работы администрации образовательной организации с каждым педагогом; отсутствие четких критериев успешной деятельности педагогов-воспитателей; характер контроля профессиональной деятельности педагога-воспитателя, сводящийся не столько к обучению и поддержке педагога, сколько к обвинениям и дисциплинарным мерам; формальный характер повышения квалификации педагогов-воспитателей. Внутренние факторы – это явно выраженные

усталостные проявления, характеризующиеся и во внешнем поведении, и в снижении напряженности в процессе работы; снижение социальных, профессиональных и личностных запросов, интересов, потребностей высшего уровня; подмена романтического и оптимистичного взгляда на жизнь критичностью, цинизмом или безразличием; отсутствие или снижение пиковых положительных ярких ощущений; возникновение страхов, преувеличение уровня опасности, сужение горизонта жизненных возможностей из-за небольших отрицательных или отклоняющихся фактов или предположений; снижение потребности поиска, движения, дружеского общения; снижение способности к объективной оценке собственной деятельности.

Охарактеризованные нами факторы профессионального роста педагога-воспитателя взаимосвязаны, так как внешние факторы «запускают» и «сопровожают» проявление внутренних факторов, являются своеобразными катализаторами их действия.

Литература

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. Биологический энциклопедический словарь. Глав. ред. М.С. Гиляров. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 893 с.
4. Борисова, Л.Г. Молодой учитель: труд, быт, творчество / Л.Г. Борисова. – М., 1983.

5. Боротко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н.М. Боротко / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
6. Боротко, Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования / Н.М. Боротко : диссертация ... доктора педагогических наук. – Волгоград, 2001. – 275 с.
7. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие / А.И. Колесникова, Н.М. Боротко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; Под общ. ред. В.А. Сластенина и А.И. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
8. Григорьева, А.И. Позиционный подход к деятельности воспитателя / А.И. Григорьева / современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания / Сост. и отв. Ред. Д.В. Григорьев; под ред. Е.И. Соколовой. – Пермь, 2001.
9. Дружилов, С.А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человек / 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. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
12. 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.

13. Кемеров, Е.В. Развитие [Электронный ресурс] / Е.В Кемеров // Философский словарь. – Режим доступа: https://gufo.me/dict/philosophy_dict/Развитие (12.02.2017).
14. 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_psi_hologii (12.02.2017).
15. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 238 с.
16. Кузьмина, Н.В. Способности, одарённость, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – М.: Знание, 1985. – 32 с.
17. Ларионова, М. Психологические условия и факторы профессионального развития личности вузовского преподавателя / М. Ларионова // Высшее образование в России. – 2008. – №6. – С.114-118.
18. Левит, М.В. Как сделать хорошую школу?! / М.В. Левит. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
19. Левитан, К.М. Юридическая педагогика: учебник / К.М. Левитан. – М. : Норма, 2011. – 431 с.
20. Лийметс, Х.Й. Как воспитывает процесс обучения? / Х.Й. Лийметс. – Москва : Знание, 1982. – 96 с.
21. Лиханова, Н.Н. Индивидуальное ориентирование студентов инженерно-технического профиля на профессиональный рост : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Н.Н. Лиханова. – Чита, 2013. – 23 с.
22. Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения в 8 томах. Том 4. – М. : Педагогика, 1984. – С. 287-314.

23. Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение кн. для старшеклассников / А. В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. -160с.
24. Мулеван, Е.Г. Личностно-профессиональный рост будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Е.Г. Мулеван. – Карачаевск, 2009. – 25 с.
25. Панова, Н.В. Социально-психологические факторы профессионального развития педагога / Н.В Панова // Человек и образование. – 2009. – №2. – С.48-53.
26. Перехейда О. Стимулювання професійної майстерності педагога - важливий чинник управління / О. Перехейда // Рідна школа – 2004. – №5. – С.30-32.
27. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. – М., 2011. – 176 с.
28. 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.
29. Пиджакова, Т.В. Профессиональный рост выпускников профессионально-педагогических специальностей : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Т.В. Пиджакова. – Екатеринбург, 2005. – 25 с.
30. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : методическое пособие / М.М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.
31. Профессиональная деятельность молодого учителя. / Под ред. С.Г. Вершловского и Л. Н. Лесохиной. – М., 1982.
32. Психология детства / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: «Прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 368 с.

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

34. 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

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

36. Сластенин, В.А. Профессионализм педагога: акмеологический подход / В.А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – №4. – С. 13-23.

37. 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). – Часть. 4. – С. 93-94.

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

39. 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> (20.06.2017).

40. Щербакова, Т.Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя : дис. ... кандидата психологических наук // Т.Н. Щербакова. – Ростов-на-Дону, 1994. – 193 с.

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

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