

**Н. М. Борытко**

### **Технологические основания профессионального воспитания студента вуза**

Достижение цели развития субъектности специалиста невозможно лишь средствами профессионального обучения как функциональной подготовки. Необходимо профессиональное воспитание как обращенность к человеческой сущности, к качественным изменениям человека, к его самоопределению и самоутверждению в социокультурной и профессиональной среде. Для технологизации воспитания в статье выделяются субъектная позиция специалиста как система его ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности и результат профессионального воспитания, пять уровней ее сформированности (вневоспитательный, нормативный, технологический, системный, концептуальный) как основа для диагностики и целеполагания, профессиональное самоопределение как механизм становления позиции, факторы (рефлексия, самооценка и самосознание) и показатели (профессиональная свобода и достоинство) динамики становления позиции как основа для отбора средств/условий воспитания, принципы (рефлексивности, интерактивности и проективности) и фазы (рефлексивная, ценностная и проективная) в работе педагога как способы технологизации воспитания. При этом под технологизацией автор понимает: 1) определение конкретной и узкой цели деятельности; 2) наличие средств диагностики не только результатов, но и самого хода педагогического процесса; 3) определенность структуры и логики применения средств; 4) выделение не только средств, но и условий, при соблюдении которых технология обещает быть эффективной.

**Ключевые слова:** субъектность, позиция, воспитание, целеполагание, диагностика, фактор, условие, принцип, фаза взаимодействия.

**N. M. Borytko**

### **Technological Bases of Professional Education of the Higher Education Institution Student**

To achieve the purpose of development of subjectivity of the specialist is impossible only by means of professional education as functional training. Professional education is necessary as appeal to human essence, to high-quality changes of the person, to his self-determination and self-affirmation in the sociocultural and professional environment. To technologize education in the article here is allocated a subject position of the specialist as a system of his valuable and semantic relations to the sociocultural environment, to himself and his activity and the professional education results, five levels of its formation (extra educational, standard, technological, system, conceptual) as a basis for diagnostics and goal-setting, professional self-determination as a mechanism of formation of the position, factors (reflection, self-assessment and consciousness) and indicators (professional freedom and merits) of dynamics of position formation as a basis to select means/conditions of education, the principles (reflexivity, interactivity and design) and phases (reflexive, valuable and projective) in the teacher's work as ways to technologize education. The author understands technologization as: 1) definition of the specific and narrow goal of the activity; 2) existence of diagnostic means not only of results, but also the duration of the pedagogical process; 3) definiteness of the structure and logic of the use of means; 4) allocation not only means, but also conditions the technology promises to be effective if to follow the conditions.

**Keywords:** subjectivity, a position, education, goal-setting, diagnostics, a factor, a condition, a principle, an interaction phase.

Ускорение темпов социально-экономического развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора обостряет необходимость деятельностно-утверждающего, субъектного развития человека. Важнейшей функцией профессионального образования в

этих условиях становится преобразование студента из преимущественно объекта в преимущественно субъект учебно-воспитательного процесса, профессиональной деятельности и поведения.

Субъект – «активный делатель», обладающий сознанием и волей человек, противостоящий внешнему миру как объекту познания, источник осознанной, целенаправленной активности, не только воспринимающий воздействия извне, но и перерабатывающий их. Субъект – это самоутверждающаяся индивидуальность.

Развитие субъектности специалиста невозможно лишь средствами традиционного обучения, сложившегося как функциональная подготовка. Все более актуальной становится потребность в профессиональном *воспитании*, понимаемом в принятой в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете «Концепции профессионального воспитания студентов» [1; 6] как обращенность к человеческой сущности, к качественным изменениям человека, к его самоопределению и самоутверждению в социокультурной и профессиональной среде.

Можно ли технологизировать воспитательный процесс в вузе? Поскольку в буквальном переводе технология (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – слово, учение) – это учение о мастерстве, то вопрос звучит как «можно ли говорить о мастерстве в воспитании». Ответ очевиден – не можно, а нужно! Под воспитательной технологией, вслед за В. В. Сериковым, мы понимаем законосообразную деятельность, приводящую к законосообразному результату, реализацию обоснованной модели педагогической ситуации.

В решении задачи технологизации педагогической деятельности мы руководствовались такими признаками педагогической технологии, как 1) определение конкретной и узкой цели деятельности; 2) наличие средств диагностики не только результатов, но и самого хода педагогического процесса; 3) определенность структуры и логики применения средств; 4) выделение не только средств, но и условий, при соблюдении которых технология обещает быть эффективной [5].

Субъектность специалиста, о которой говорилось в начале, по нашему мнению, выражается в его профессионально-личностной позиции как системе ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности [4]. Становление субъектной позиции профессионала, как нам представляется, должно стать ведущей целью профессионального воспитания.

Основанием для целеполагания в воспитании специалиста служит уровневая модель сформиро-

ванности профессиональной позиции, степень субъектности которой определяется способностью студента осознанно выбирать и реализовывать эффективные в конкретной ситуации ориентиры деятельности. Критерием выделения уровней (стадий) сформированности позиции стала степень ее целостности, «собранности» вокруг смыслов профессиональной деятельности.

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

Второй уровень – «нормативный». Это тип исполнителя инструкций. В структуре его позиции, скорее, преобладают не смыслы, а значения воспитательной деятельности, которые он «принимает к исполнению», не задумываясь о собственном отношении к ним. Тенденции в его воспитательном взаимодействии с детьми, скорее, обусловлены собственными человеческими качествами, которые он между тем воспринимает как проявление своей некомпетентности «необученности в области воспитательной работы».

Третий уровень – «технологический». Это педагог, который увлечен поиском «воспитательных технологий», а по сути — новых форм воспитательной работы. Его увлекает вариативность педагогического общения, в самоанализе часто звучат фразы «детям понравилось». По крайней мере, отношение детей к его деятельности значимо для него, хотя и побуждает большей частью лишь к поиску «новых разработок». Воспитание мыслится им на уровне «внеклассной воспитательной работы», а не на уровне стиля деятельности педагога.

Четвертый уровень – «системный». На этом уровне педагог стремится к созданию системы своих взаимодействий с воспитанниками. Здесь анализируется педагогическая ситуация и происходит выбор оптимального стиля педагогической деятельности. «Формы воспитательной работы» воспринимаются лишь как «заготовки», «строительный материал» для установления взаимоотношений с детьми на основе воспитательных целей.

Пятый уровень – «концептуальный». Педагог включает воспитательные взаимодействия в сфе-

ру своего не только профессионального, но и жизненного развития. Он испытывает осознанную потребность в дискуссионных формах работы, признавая мнения воспитанников как самоценные. Подавление в педагогической работе для него становится лишь крайней дисциплинарной мерой.

Последовательность этих уровней как качественных состояний профессионального бытия человека выявляет закономерную логику процесса становления его профессиональной позиции, послужила ориентиром в построении педагогического прогноза, диагностике и определении целей непрерывного профессионального образования на каждом из его стадий.

В качестве основного механизма становления воспитательной позиции в диссертации обосновывается профессиональное самоопределение педагога [3] как процесс и результат выбора им собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах профессионального бытия; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы. Самоопределение в профессии – это поиск и нахождение в ней своего смысла, своей меры бытия, своего отношения к истине, которые потом воплотятся в педагогических деяниях. В таком понимании самоопределение педагога выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации.

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

В обосновании ведущих факторов становления профессиональной позиции педагога-воспитателя мы пришли к выделению профессиональной рефлексии (осмысления своей профессиональной деятельности), профессиональной самооценки (осознания, соотношения себя, своих смыслов с обстоятельствами внешнего мира, с социокультурными ценностями, оформления в этом процессе смыслов в ценности как регуляторы профессионального поведения и деятельности) и профессионального самосознания (выделение себя из объективного

мира, осознание собственных способностей и возможностей принимать самостоятельные решения и вступать на этой основе в сознательные профессионально-педагогические отношения, нести ответственность за принятые решения и действия).

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

Ощущение профессиональной свободы при воплощении в жизнь концептуальных замыслов приходит с возможностью выбора определенного плана действий, построения оригинальной структуры методов, своей системы воспитательной работы, разработки индивидуальной формы воплощения воспитательных отношений, логики педагогического процесса. Профессиональная свобода педагога напрямую зависит от степени сформированности его воспитательной позиции, поскольку именно «внутренний момент самоопределения, верность себе» диктует в профессиональном поведении последовательность действий человека в конкретной ситуации.

Проектирование системы непрерывного профессионального воспитания на основе понимания закономерностей становления профессиональной позиции специалиста через развитие рефлексии, самооценки и самосознания как трех форм понимания им своего профессионального бытия позволило обосновать иные, отличающиеся от традиционных, принципы профессионального воспитания:

– *принцип рефлексивности*, предполагающий осмысление собственного опыта человека, обнаружение профессионально-личностных смыслов (осмысление) профессиональной деятельности. Этот принцип отражает смысловой уровень понимания студентом себя в профессиональном бытии, деятельностный аспект становления его профессиональной позиции (акцент при этом делается на рефлексии опыта, так или иначе связанного с предстоящей профессиональной деятельностью);

– принцип *интерактивности*, соотнесение собственных смыслов, осознание (формирование ценностных ориентиров) профессиональной деятельности. Этот принцип отражает семантический уровень профессионального самопонимания специалиста, когнитивный аспект становления его профессиональной позиции (акцентирующий внимание преподавателя на становлении профессиональной самооценки студента);

– принцип *проективности*, предполагающий развитие профессионального самосознания, утверждение своей профессиональной позиции в деятельности. Этот принцип отражает экзистенциальный уровень самопонимания, ценностный аспект становления профессиональной позиции (с акцентом на самоосознание и утверждение профессионально-личностных ценностей) [2].

Выделенные принципы реализуются в определенной логике воспитания: освоение содержания, применение методов и форм профессиональной подготовки. Нелинейность процесса становления профессиональной позиции специалиста приводит к мысли о нелинейности и процесса его подготовки: стадии этой подготовки определяются не календарными сроками и количественными накоплениями в соответствии с годами обучения, а качественным своеобразием – каждая фаза работы со студентом представляет собой целостную систему содержания, форм и применяемых методов. В нашем эксперименте обоснованы и апробированы три фазы в логике профессионального воспитания:

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

– *ценностная* фаза посвящена оформлению смыслов деятельности в процессе системного моделирования в индивидуальные ценности и применению позиции как инструмента регулирования профессиональной деятельности и поведения;

– в *проективной* фазе профессиональная позиция как система ценностно-смысловых ориентаций становится концептуальным основанием гуманитаризации его профессиональной деятельности и поведения, то есть обращенности ее к потребностям человека.

Периоды непрерывного профессионального образования в этом понимании представляется как три «переломных» момента в его профессиональной карьере: 1) от выбора профессии и романтических мечтаний о ней к профессиональ-

ной подготовке; 2) от искусственно-имитационных условий деятельности в вузе к сложной профессиональной реальности; 3) от реактивной профессиональной деятельности, от самоутверждения себя в профессии к профессиональному творчеству.

Эти подходы в профессиональном воспитании обрабатывались на различных этапах исследования в ряде взаимосвязанных проектов. Анализ результатов этих проектов позволяет сделать важные выводы о дидактических условиях технологизации профессионального воспитания специалиста в контексте становления его профессиональной позиции: отбор содержания образования, способствующего становлению субъектности специалиста; единство принципов профессионального воспитания на всех стадиях непрерывного образования; нацеленность профессионального образования на саморазвитие специалиста; технологическая обеспеченность программ подготовки; стадийность и соответствующая стадиям дифференциация содержания, форм, методов обучения.

#### Библиографический список

1. Бoryткo, Н. М. Воспитание человека: гуманитарная парадигма образования [Текст] / Н. М. Бoryткo // Грани познания. – 2014. – № 3 (30). – С. 11–14.
2. Бoryткo, Н. М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога – воспитателя в системе непрерывного образования [Текст] / Н. М. Бoryткo // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 11 (75). – С. 41–45.
3. Бoryткo, Н. М. От самоопределившегося профессионала – к профессионалу самоопределяющемуся [Текст] / Н. М. Бoryткo // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 10 (85). – С. 159–161.
4. Бoryткo, Н. М. Субъектность как гуманитарный ориентир профессионального воспитания студента [Текст] / Н. М. Бoryткo, Н. К. Сергеев, О. А. Мацкайлова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Проблемы высшего образования». – 2014. – № 1. – С. 19–24.
5. Сергеев, Н. К. Концепция и технологии подготовки учителя-воспитателя в системе непрерывного педагогического образования [Текст] / Н. К. Сергеев, Н. М. Бoryткo // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9 (94). – С. 31–39.

6. Сергеев, Н. К. Концепция профессионального воспитания студентов в системе непрерывного педагогического образования [Текст] / Н. К. Сергеев, Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2006. – 20 с.

### **Bibliograficheskiy spisok**

1. Borytko, N. M. Vospitanie cheloveka: gumanitarnaya paradigma obrazovaniya [Tekst] / N. M. Borytko // Grani poznaniya. – 2014. – № 3 (30). – S. 11–14.

2. Borytko, N. M. Gumanitarnye principy professional'nogo obrazovaniya pedagoga – vospitatelya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Tekst] / N. M. Borytko // Izvestiya Volgo-gradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2012. – № 11 (75). – S. 41–45.

3. Borytko, N. M. Ot samoopredelivshegosya professionala – k professionalu samoopredelyayushhemusya [Tekst] / N. M. Borytko // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – № 10 (85). – S. 159–161.

4. Borytko, N. M. Sub"ektnost' kak gumanitarnyj orientir professional'nogo vospitaniya studenta [Tekst] / N. M. Borytko, N. K. Sergeev, O. A. Mackajlova // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. – 2014. – № 1. – S. 19–24.

5. Sergeev, N. K. Konceptiya i texnologii podgotovki uchitelya-vospitatelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Tekst] / N. K. Sergeev, N. M. Borytko // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2014. – № 9 (94). – S. 31–39.

6. Sergeev, N. K. Konceptiya professional'nogo vospitaniya studentov v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Tekst] / N. K. Sergeev, N. M. Borytko. – Volgograd: Peremena, 2006. – 20 s.