

УДК 37.048

ИГНАТОВИЧ Владлен Константинович
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Vladlen K. IGNATOVICH
Kuban State University
Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

ЧИГАНЦЕВА Ольга Александровна
Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия

Olga A. CHIGANTSEVA
Kuban State University
Krasnodar, Russia

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ
СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ С
УЧАЩИМИСЯ: СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА И ПУТИ
ФОРМИРОВАНИЯ**

**PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE
TEACHERS TO IMPLEMENT THE
SUBJECT-SUBJECT INTERACTIONS WITH
STUDENTS: THE ESSENCE OF THE PHENOMENON
AND THE FORMS OF FORMATION**

В статье рассмотрены вопросы формирования профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися. Показано, что понятие субъект-субъектного взаимодействия связано с качественно новым уровнем понимания сути педагогического воздействия и базируется на современных представлениях об ученике как о субъекте образования, способном строить индивидуальную образовательную траекторию. Охарактеризованы структура и содержание этой готовности будущего педагога как его интегративного личностного качества, эффективно формируемого в процессе моделирования педагогических ситуаций совместного с учениками решения творческих задач. Представлены данные эмпирического исследования, свидетельствующие о недостаточности существующих в массовой практике образовательных программ подготовки магистрантов педагогического направления для эффективного формирования их профессиональной готовности к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися.

The article deals with the formation of professional readiness of future teachers to implement subject-subject interactions with students. It is shown that the concept of subject-subject interaction is associated with a qualitatively new level of understanding of the essence of pedagogical influence and is based on modern ideas about the student as a subject of education capable of building an individual educational trajectory. The structure and content of this readiness of the future teacher is characterized as his integrative personal quality, which is effectively formed in the process of modeling pedagogical situations of jointly solving creative tasks with students. The data of the empirical research are presented, indicating the insufficiency of the educational programs for preparing undergraduates of the pedagogical direction that exist in mass practice for the effective formation of their professional readiness for subject-subject interaction with students.

Ключевые слова: субъект-субъектное взаимодействие, профессиональная готовность, образовательная самостоятельность, индивидуальная образовательная траектория

Keywords: subject-subject interaction, professional readiness, educational independence, individual educational trajectory

Для цитирования: Игнатович В.К., Чиганцева О.А. Профессиональная готовность будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися: сущность феномена и пути формирования. *Педагогика вчера, сегодня, завтра*. 2018. Том. 1. № 1. с.24-42.

For citation: Ignatovich V.K., Chigantseva O.A. Professional readiness of future teachers to implement the subject-subject interactions with students: the essence of the phenomenon and the forms of formation. *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2018. Vol. 1. no. 1. Pp. 24-42. (in Russ)

Введение

Реалии XXI столетия и отвечающие им тенденции развития образования, как в нашей стране, так и за рубежом, заставляют по-новому осмыслить содержание профессиональной готовности педагога, формируемой на этапе получения им высшего образования. Речь идет не только о необходимости освоения современных педагогических и информационных технологий. Современному учителю необходимо уметь строить особые

отношения с учащимися, которые в современных исследованиях характеризуются как субъект-субъектные. Это положение касается всего многообразия взаимодействия детей и взрослых в современном мире. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, «речь идет ... об отношении к взрослым как к посредникам, которые открывают детям будущее, и как к со-участникам их деятельности. То есть перед нами сложный, многопланово обусловленный процесс взаимоотношений детей и взрослых, в котором активно участвуют обе стороны» [23, с. 10]. В этой связи претерпевают значительные изменения представления о субъектах образовательного процесса – учащихся и педагогах – и сущности их субъектности, которую они проявляют в различных ситуациях, требующих принятия творческих и ответственных решений. Субъектность учащихся при этом рассматривается с точки зрения их готовности к проектированию индивидуальных образовательных траекторий, приводящих их к максимальной степени раскрытия своих творческих возможностей и достижения социального успеха (Е.А. Александрова, А.Г. Асмолов, Ю.В. Глазова, В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, О.В. Петунин, И.А. Погодина и др.). Что же касается субъектности современного педагога, она, по мнению исследователей, прежде всего проявляется в профессиональной готовности сопровождать самостоятельную деятельность учащихся, способствуя ее развитию и открывая для них новые горизонты творческого освоения действительности (В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев, В.М. Гребенникова, Т.М. Ковалева, И.А. Колесникова, В.Е. Курочкина, Т.В. Якубовская и др.). При этом профессиональная позиция, занимаемая педагогом в ходе субъект-субъектных взаимодействий с учащимися, часто характеризуется словом «тьютор» [12].

В то же время эти новые представления недостаточно полно отражены в существующих способах профессиональной подготовки будущих педагогов, требования к компетентности которых зафиксированы, в частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Не выявлены общие закономерности формирования профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных отношений учащихся в процессе осуществления ими индивидуальной образовательной траектории, а также педагогические условия, способствующие эффективно-му формированию этой готовности в системе профессиональной подготовки магистрантов.

Настоящая статья посвящена обоснованию самого понятия профессиональной готовности педагога к субъект-субъектным взаимодействиям с учащимися и описанию процесса ее формирования в процессе профессионального образования.

Материалы и методы

В ходе исследования были использованы *методы*: теоретического анализа и моделирования процесса формирования профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися; эмпирические (изучение инновационного педагогического опыта, опрос, экспертное оценивание). Была разработана и использована анкета открытого типа, направленная на изучение самооценки уровня сформированности профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися у магистрантов педагогического направления подготовки, а также карта экспертного оценивания этой готовности у учителей школы, принявших участие в специальной обучающей программе.

Методологическую основу проведенного исследования составили идеи культурно-исторического (Л.С. Выготский), системного (Э.Г. Юдин) и деятельностного (А.Н. Леонтьев) подходов. Его *теоретическая база* включает и общие положения теории высшего образования (Ю.К. Бабанский, В.П. Бедерханова, С.Д. Смирнов, Р.С. Пионова), теорию педагогических взаимодействий (Ю.К. Бабанский, В.В. Сериков), концепцию развития субъекта профессиональной, в частности, педагогической деятельности (А.К. Маркова, Л.И. Митина, П.И. Рубинштейн), а также общие положения теорий проблемного и развивающего обучения (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

Результаты исследования

Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать, что понятие субъект-субъектного взаимодействия является производным от родового понятия «педагогическое взаимодействие». По мнению Е.В. Коротаевой, оно возникло в тезаурусе педагогической науки в контексте современных тенденций развития образования, таких как «становление межгосударственного образовательного пространства, формирование и укрепление правовой основы государства, сосуществование различных организационных форм в экономике страны, широкий культурный обмен, освоение новых, субъект-субъектно ориентированных технологий в образовательной практике» [14]. Для того чтобы раскрыть сущность и особенности субъект-субъектных взаимодействий в образовательном процессе необходимо, в первую очередь, раскрыть смысл самого термина «взаимодействие». Прежде всего выделим взаимный характер совершаемого действия, что в словаре С.И. Ожегова определяется как «обоюдный, касающийся обеих сторон» [17, с. 71].

По свидетельству исследователей категория педагогического взаимодействия возникла в тезаурусе педагогики в конце 1960-х годов. Изначально оно не являлось строгим понятием, поскольку могло заменяться синонимами взаимосвязь, сочетание и др. Наиболее часто это понятие использовалось разработчиками теории обучения, это связано с именами М.А. Данилова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина [4]. В первую очередь оно касалось взаимосвязи абстрактных понятий, образующих научно-теоретическую базу педагогики тех лет. Так, Е.В. Коротаева отмечает, что данное понятие имело наиболее тесное отношение к принципам и методам обучения, поскольку именно им присуще свойство сочетаемости и зависимости от оптимальности их подбора, а также к комплексному воздействию форм учебно-воспитательного процесса, обеспечивающему достижение поставленной цели [14].

Практическая направленность исследований по проблемам педагогического взаимодействия стала оформляться в 1970-х гг. Так, например, Х.Й. Лийметс указывал на выраженный гуманитарный характер категории педагогического взаимодействия и поэтому подчеркивал ее эвристическую роль в развитии педагогических дисциплин [16].

По понятным причинам в этот период исследования проблем педагогических взаимодействий носили крайне идеологизированный характер и рассматривались исключительно в контексте создания механизмов достижения целей коммунистического воспитания. Само же содержание этих взаимодействий чаще всего интерпретировалось как объединение усилий школы, ее внутренних подразделений и микросоциума.

Ситуация начала меняться в 1980-х годах, отмеченных существенным расширением спектра взаимодействия школы и окружающей среды. Именно тогда начали создаваться социально-педагогические комплексы, которые изначально были ориентированы на более широкий круг педагогических взаимодействий. В этой связи в научных исследованиях стали возникать новые аспекты, в которых рассматривалось само понятие педагогического взаимодействия. Так, например, Ф.Г. Зиятдинова рассматривала социально-педагогический комплекс как «объединенное воспитательное взаимодействие трудовых, учебно-воспитательных коллективов, семьи, предприятий и учреждений ... с целью создания оптимальных условий для воспитательного воздействия на детей и взрослых» (цит. по: [7]). Нетрудно заметить, что в этом подходе понятие педагогического взаимодействия практически синонимично понятию «воспитательное воздействие», субъектом которого выступает исключительно взрослый. Субъектность ребенка при этом оказывается за рамками исследователей. Последствия этого подхода в массовой практике образования отчетливо проявили себя в последующий период истории страны, связанный с переоценкой ценностей коммунистической морали.

Последующий период отмечен развитием собственно научного интереса к понятию педагогического взаимодействия. Так, Ю.К. Бабанский отмечал, что именно это понятие наиболее полно отражает взаимную активность и сотрудничество взрослых и детей в процессе их общения в образовательном учреждении [18, с. 29]. Нетрудно заметить, что в

данной дефиниции подчеркивается именно взаимная активность учителей и учащихся, которая реализуется в их общении. Такой подход может считаться исходной точкой развития понятия субъект-субъектных взаимодействий. На уровне смысла он представляет собой полную противоположность традиционно понимаемому педагогическому воздействию, которое состоит в том, что педагог влияет на ученика, на его сознание, деятельность и эмоционально-волевую сферу [15, с. 26].

По оценке Е.В. Коротаевой именно с этого момента педагогическое взаимодействие становится строго научным понятием. В частности, она отмечает: «Как явление философского, социального, психологического, педагогического направлений на категориальном уровне, поскольку категории отражают наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания. К ним, безусловно, относятся и педагогическое взаимодействие, которое является одновременно и сутью и механизмом всех без исключения процессов, происходящих в образовательном пространстве» [14, с. 224].

С этой точки зрения категория педагогического взаимодействия становится исходной позицией для описания и анализа наиболее актуальных феноменов педагогической действительности. Таким образом, можно констатировать, что становление научных представлений о субъект-субъектных взаимодействиях в педагогике осуществлялось по линии трансформации исходного понятия «воздействие» во «взаимодействии» как качественно иную категорию, базирующуюся на признании субъект-субъектного характера отношений участников образовательного процесса. В более широком контексте это положение касается всего многообразия взаимодействия детей и взрослых в современном мире. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, «речь идет ... об отношении к взрослым как к посредникам, которые открывают детям будущее, и как к со-участникам их деятельности. То есть перед нами сложный, многопланово обусловленный процесс взаимоотношений детей и взрослых, в котором активно участвуют обе стороны» [23, с. 10]. Вместе с тем, индивидуальный поиск собственного жизненного пути совершается в контексте освоения всего богатства человеческой культуры, это отмечал немецкий философ Г.В.Ф. Гегель, подчеркивая, что «отдельный индивид должен и по содержанию пройти ступени образования всеобщего духа, но как формы, уже оставленной духом, как этапы пути, уже разработанного и выровненного» [2]. В современных исследованиях именно такое понимание педагогического взаимодействия предусматривает выход за пределы узко понимаемого педагогического процесса в открытый образовательный процесс, строящийся в широком социальном контексте.

Существенной характеристикой ситуации развития категории субъект-субъектного педагогического взаимодействия выступает разработка на этой основе новых образовательных технологий. Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса является концептуальной основой для таких широко используемых в массовой практике технологий, как интерактивная и коммуникативное обучение, тренинг и др. В скрытом виде это основание прослеживается и в технологиях модульного обучения, «погружений» и т.д. Однако само по себе владение технологией еще не обеспечивает готовности педагога самостоятельно проектировать субъект-субъектные взаимодействия с учащимися в различных ситуациях, требующих принятия нестандартных решений. Для этого необходимо рассмотреть понятие готовности к их осуществлению как интегративного личностного качества педагога.

На основе проведенного анализа научной литературы мы можем утверждать, что готовность – одно из самых широко употребляемых понятий. Оно относится ко всему спектру проблем, связанных с образовательной и профессиональной деятельностью человека. В педагогике чаще всего рассматриваются готовность учащихся к решению задач в процессе учебной деятельности и профессиональная готовность учителей и студентов педагогических вузов. При этом имеются некоторые различия в трактовке широкого и узкого смысла этого понятия. В широком смысле, по определению Н.Г. Ершовой, готовность – это «целостное явление, скрепленное убеждениями, морально-волевыми качествами личности, способов поведения, знаний о профессии и практических умений и навыков» [5, с. 47]. В таком виде готовность представляет собой интегративное качество

личности субъекта определенного вида деятельности. В узком смысле готовность интерпретируется исследователями как явление, обеспечивающее эффективность выполнения субъектом определенных функций. В обоих случаях формирование готовности представляет собой одну из главных целей педагогической деятельности.

Как было сказано, готовность учащихся и готовность профессионалов имеют определенные отличия. Так, рассматривая проблему готовности учеников с позиции формирования условий их самоопределения, Т.Н. Сапожникова выделяет два подхода к определению ее содержания и структуры. Первый определяется автором как личностный, второй – как функциональный. С точки зрения личностного подхода готовность представляет собой «особое интегральное образование сущностных сфер личности ученика (мотивационной, эмоциональной, интеллектуальной, предметно-практической, экзистенциальной, волевой и саморегуляционной), которое формируется и проявляется в момент узловых жизненных событий» [20, с. 8]. Функциональный подход предполагает понимание готовности ученика к жизненному самоопределению как «способности к осознанию смысла собственной жизни на основе анализа происходящих и ожидаемых событий». Значительную роль при этом играют прогностические и рефлексивные способности субъекта.

С точки зрения В.В. Серикова, готовность учащихся общеобразовательных учреждений к познанию действительности связана с формированием персональной дидактической системы самого ученика как субъекта, базис которой составляет его собственное понимание смысла учебной деятельности. С этих позиций он утверждает, что «наивысшего качества учебная деятельность достигает тогда, когда она представляется не средством достижения каких-либо лежащих за ее пределами результатов, а выступает именно как самоцель, самоценность» [21, с. 79]. Нетрудно понять, что здесь идет речь о ценностно-смысловом компоненте готовности. Дополнительным по отношению к нему является компонент организации учебной деятельности – ее предмет, а также пространственно-временные характеристики. Готовность учащихся в этом случае представляет собой их собственное стремление следовать основным принципам учебной деятельности: всегда делать что-либо полезное для собственного развития; всестороннее освоение предмета осуществляемой деятельности; пошаговое планирование предстоящей работы и четкое выполнение намеченного плана; проверка достигнутого уровня своей готовности, сравнение себя с признанными авторитетами в этой сфере деятельности; соревновательность, добровольное создание для себя трудностей, получение удовлетворения от их преодоления; формирование «знания о знании», то есть о существующих видах знания, их происхождении, о сути и природе научного познания; использование целесообразных способов учебной деятельности; ее принятие для себя лично как увлекательной игры [21, с. 80–81].

Несколько иначе выглядит содержание профессиональной готовности будущего педагога. Так, описывая профессиональную готовность учителя, все тот же В.В. Сериков отмечает: «Как видно, становление у учителей профессиональной готовности к реализации в своей практике идей личностного подхода не сводится к простой отработке новых приемов педагогической деятельности, а предполагает глубинные изменения в их профессиональной мотивации и в ценностном аспекте сознания вообще» [22, с. 257]. Говоря о профессиональной готовности учителя к решению задач личностно ориентированного образования, автор выделяет следующие взаимосвязанные компоненты этой готовности. Первый из них – умение проводить диагностику личностных свойств. Второй компонент состоит в его способности ставить цели личностного развития учащегося на основе возрастных норм социализации личности, изучения индивидуально-личностного потенциала каждого ребенка. Третий компонент В.В. Сериков определяет как способность учителя проектировать личностные новообразования учащихся, характерные для проживаемого им этапа онтогенеза. Четвертый компонент – это определение учителем возможностей создания личностно ориентированной педагогической ситуации средствами своей учебно-предметной деятельности (при этом необходимо учитывать специфику естественно-научных и гуманитарных дисциплин). Пятый компонент готовности состоит в примене-

нии учителем приемов контекстуализации, диалогизации и игротезации учебного материала. И, наконец, шестой компонент автором этой модели определяется как применение критериев для оценки развития учащихся, лично-развивающих возможностей урока и собственной эффективности учителя [22, с. 213–214]. По утверждению В.В. Серикова, владение этими компонентами позволяет учителю эффективно выполнять условия, необходимые для развития самостоятельности и субъектности учащихся, а именно: 1) учитель должен знать жизненные проблемы детей и строить учебную ситуацию в контексте этих проблем; 2) образовательный процесс должен носить характер рефлексивного смыслопоискового диалога; 3) должны быть созданы условия для творческого саморазвития ученика в игре, мыследействии, состязании, конфликте.

В концепции Ю.М. Забродина понятие готовности выступает характеристикой субъекта деятельности в единстве его развития, формирования и адаптации [6]. В данной концепции выделяется несколько уровней готовности, среди которых базовым выступает личностный уровень. В этой связи В.П. Бедерханова предлагает следующие характеристики «генерализированного понятия личностной готовности»: создание функциональной основы психической регуляции деятельности; расширение взглядов и знаний на мир профессий, мир трудовой деятельности, формирование ценности и значимости труда в обществе, личных ценностей, склонностей, способностей, ориентаций и т.д.; формирование личного опыта и присвоение ценностей культуры; интеграцию ценностно-мотивационной, операционной и функциональной (эмоциональной) готовности в едином субъекте [1, с. 125].

В структуре профессиональной готовности автор выделяет следующие формы.

1) Операционная: создание и развитие психологической системы регуляции профессиональной деятельности, затрагивающее профессиональные способности и систему профессионально важных качеств. Данная форма служит основным практическим критерием для решения вопросов о профессиональной пригодности или непригодности человека, а через оценку потенциальных возможностей субъекта и для прогноза его развития в аспекте профессиональной судьбы.

2) Мотивационная: развитие на базе усвоенных ценностей и предпочтений, профессиональных интересов и склонностей. Эта форма становится базой для определения профессиональной направленности и определяет степень конкурентоспособности профессионала.

3) Функциональная: генерализированное состояние человека, включающее его настроение, лежащего в основе развития частных состояний – ожиданий, намерений и эмоциональных реакций. Эта форма выступает весомым аргументом, подтверждающим необходимость оперативного контроля за психологическим состоянием профессионала перед выполнением ответственных функций и операций [Бедерханова, с. 126].

Многие исследователи выделяют такие структурные компоненты готовности человека к определенному виду деятельности, как мотивационно-целевой, содержательный и процессуальный [5; 10]. Мотивационно-целевой компонент включает: побуждающие мотивы, цели, смыслы осуществляемой деятельности, благодаря которым она становится подлинно субъектной, а также определяемые ими личностные качества субъекта профессиональной деятельности. Содержательный компонент сопряжен с компетентностью субъекта в решении некоторого круга задач в рамках осуществляемой деятельности. Процессуальный компонент представлен имеющимися в распоряжении субъекта схемами и алгоритмами практических действий и адекватных им способов профессионального поведения.

Из всего сказанного выше можно сделать вывод о том, что готовность субъекта к осуществлению профессиональной (в том числе педагогической) деятельности имеет одинаковую структуру для представителей разных профессий, включающую мотивы, цели и ценностно-смысловые ориентации, личностные качества субъекта; его компетентность (способности мыслить, искать, сотрудничать с другими людьми, доступные ему способы деятельности и схемы профессионального поведения). В единстве эти компо-

ненты образуют системное качество личности, позволяющее ей реализовать в осуществляемой деятельности себя как ее субъекта.

Специфическое же содержание готовности полностью обусловлено особенностями ее предмета. Чем сложнее и разностороннее предмет деятельности субъекта, тем сложнее и многограннее представляется его готовность к ее осуществлению в обоих указанных планах. С учетом этого нам предстоит выделить содержательные характеристики готовности будущего педагога к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия с учащимися.

В первую очередь рассмотрим мотивационно-целевой компонент таковой готовности. В условиях современной школы проблемы мотивации творческой деятельности учителя стоят очень остро. Но даже высокий уровень сформированности внутренних мотивов профессионально-педагогической деятельности не обеспечивает мотивационную готовность учителя строить субъект-субъектные отношения с учениками. Проявления субъектности ребенка в процессе учения могут не восприниматься педагогом как социально значимые с точки зрения полезности его результатов. Готовность педагога к проектированию ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками должна опираться на смыслообразующие мотивы, связанные с принятием субъектности ребенка на ценностном уровне. Их основу должны составлять представления педагога об индивидуальности ребенка, достижение которой может быть обеспечено исключительно опытом самореализации в различных сферах социально значимой деятельности. Мотивация учителя – это мотивация поиска возможностей проявления каждым ребенком своей идентичности. И в этом плане в сознании будущего педагога должны слиться воедино события школьной жизни с реальными процессами вхождения учеников в реальные социальные процессы во всем их многообразии.

В процессе проектирования ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками у педагога должна быть поставлена цель – создать для ребенка именно те условия, которые позволят ему обнаружить и максимально реализовать свои творческие возможности. Такие ситуации должны стать для учеников ситуациями исследования своих сил и устремлений, пробы своих будущих возможностей в различных видах трудовой и учебной деятельности. В этой связи мотивационная готовность педагога к проектированию ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками есть готовность совершать с ними совместные пробы в разных видах деятельности, а не просто транслировать готовые порции учебной информации. Более того, мотивационная готовность педагога должна обеспечить его стремление моделировать во взаимодействии с учениками не только позитивные контакты с культурой и обществом, но и проживать при этом неизбежные кризисы, когда соприкосновение с действительностью выявляет разрыв между ее внутренним содержанием и собственным Я ребенка. В этом смысле мотивационно-целевая готовность педагога к проектированию ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками уравнивает по своему значению положительные и отрицательные результаты самостоятельных проб учащихся. Педагог должен быть готов к тому, чтобы помочь ребенку не воспринимать отрицательный результат как неудачу, обусловленную его несоответствием требованиям учебного процесса, а напротив, служить образом своеобразной «развилки», предполагающей продолжение поиска в новых направлениях.

Содержательный компонент готовности будущего педагога к проектированию ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками представляет собой спектр компетентностей, обеспечивающих его возможности организации разнообразных творческих проб для учащихся в соответствии с их интересами и склонностями на основе разделения ответственности за их конечный результат. Здесь следует выделить две группы таких компетентностей. Первая включает в себя компетентности, востребованные в любой деятельности субъекта. Их набор обусловлен представлениями об универсальном характере решаемых субъектом профессиональной деятельности задач. Прежде всего, речь идет о мобильности, способности вносить оперативные изменения в намеченные планы действий, чутком реагировании на изменения в ситуации, принятии интуитивных, опережающих события решений, действовать до известной степени спонтанно и т.д. Со-

временные исследователи выделили шесть основных аспектов этого слоя компетентностей, исходя из того, что, решая любую жизненную задачу во взаимодействии с обществом, личность:

- получает знания о сути и возможных способах решения поставленной задачи, об объекте, подлежащем изучению и преобразованию;
- вступает в определенные правовые отношения с другими людьми и государством;
- получает, перерабатывает и осмысливает информацию о различных сторонах преобразуемого объекта;
- взаимодействует с партнерами, клиентами и прочими людьми, имеющими отношение к решаемой задаче;
- играет различные социальные роли;
- более или менее осознанно изменяет себя в целях расширения своих творческих возможностей [10].

Вторая группа компетентностей педагога, реализуемых им в процессе проектирования ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками, определяется спецификой этих ситуаций, которая должна сближать их с ситуациями личностного и профессионального самоопределения учащихся. К данной группе компетентностей относятся:

- способность учителя анализировать ситуацию субъект-субъектного взаимодействия с учениками как ситуацию их личностного и профессионального становления, выделять и осмысливать разрывы и противоречия между их перспективными потребностями и имеющимися на данный момент средствами их удовлетворения;
- умение учителя ставить в ситуациях взаимодействия с учениками цели, относящиеся к зоне их ближайшего развития, включая проблемы выбора и освоения будущей профессии, и способность организовывать совместную деятельность, направленную на их достижение;
- умение учителя планировать деятельность по совместному с учениками решению проблемных задач и привлекать необходимые для этого информационные и образовательные ресурсы;
- способность учителя мотивировать учеников на освоение новых средств решения творческих задач, не ограничиваясь имеющимися; оценивать достигнутые ими результаты, соотнося их с особенностями социальной ситуации развития каждого ученика.

И, наконец, третий – процессуальный – компонент готовности будущего педагога к проектированию ситуаций субъект-субъектного взаимодействия с учениками связан с развитием его регулятивных умений, позволяющих поддерживать общий тонус совместной творческой деятельности с учениками. Необходимо отметить особенность, которая, в наибольшей степени соотносится со спецификой этой деятельности с учетом возрастных особенностей учащихся. Для этого в современной научной литературе используется понятие социальная роли, о чем пишет Н.Ф. Голованова [3, с. 178].

В нашем случае это означает, что задача педагога в ситуации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися состоит именно в том, чтобы выстроить совместно с ними внутренний игровой план этой ситуации. Именно этим определяется ее педагогическая эффективность и обеспечивается обретение учеником соответствующего социального опыта на основе применения специфически детских средств, прежде всего, на основе включения творческого воображения. Разумеется, готовность педагога к проектированию таких ситуаций обеспечивается взаимосвязью мотивационно-целевого и содержательного компонентов готовности к субъект-субъектному взаимодействию с учениками. Таким образом, процессуальный компонент готовности будущего педагога к проектированию этих ситуаций характеризуется установкой на исполнение различных социальных ролей, соответствующих решаемым творческим задачам, и сформированностью внутреннего воображаемого плана осуществляемых при этом социальных взаимодействий с учащимися.

Сформированная таким образом готовность педагога к проектированию и осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися обеспечивает ему возможности конструирования событийного ряда совместной деятельности с учениками как

творческого процесса. Каждая совместно решенная творческая задача должна стать значимым событием жизни учеников, то есть помочь им в какой-то мере изменить отношение к той действительности, которая представлена в этой задаче. Готовность педагога к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися проявляется как его способность и стремление оценивать свой профессиональный опыт через призму осознания происходящих изменений в личностной сфере учащихся, познавая таким путем самого себя как субъекта профессиональной педагогической деятельности.

В целом, такая готовность выступает необходимым условием становления педагога как «посредника» между ребенком, обществом и культурой.

Далее мы рассмотрим вопрос о путях формирования описанной профессиональной готовности в процессе подготовки будущих педагогов. Основанием для нашей модели служит исходный принцип, согласно которому развитие профессиональной готовности учителей к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися наиболее эффективно осуществляется посредством их погружения в специально моделируемые ситуации таких взаимодействий, характерные для образовательного процесса, ориентированного на развития самостоятельности, инициативности и ответственности учащихся [13]. Дадим краткую характеристику таких ситуаций.

Первой из них выступает ситуация оказания помощи учащимся в определении ими желаемых индивидуальных образовательных результатов, на основе которых они смогут в дальнейшем решать различные проблемы на своем жизненном пути. Индивидуальный характер данных результатов зависит, с одной стороны, от степени сформированности у автора проекта собственного пути а, с другой стороны, наличием у него представлений о сфере их применимости в прогнозируемых проблемных ситуациях личностного и профессионального самоопределения [9].

На первом этапе у школьников проявляется потребность совершать свободные творческие пробы, в результате чего определяется отношение самого субъекта к осуществляемой им деятельности, а также оценка им самим достигнутых результатов, степени их личностной значимости и пользы для общества. Оценка осуществляется учащимися в системе отношений «нравится – не нравится. При таком уровне развития субъектности образовательные результаты учащихся еще не носят системный характер и могут ограничиваться отдельными умениями, не связанными с целостной моделью предстоящей деятельности.

Далее осуществляется формирование отношения учащихся к своей образовательной деятельности как средству адаптации к социуму. Осмысление социальных норм и правил жизни определяют общий план социализации учащихся. В этой связи становится возможной оценка образовательных результатов с точки зрения выбора будущей профессии на основе представлений о ее общих характеристиках (престижности, социальной востребованности, уровне оплаты труда и т.д.).

Процесс развития субъектности учащихся по мере их взросления начинает подпитываться мотивами обретения индивидуальности. Школьник все активнее начинает искать пути и средства своей творческой самореализации, ориентируясь при этом на ценности более высокого порядка. Он стремится раскрыть свой потенциал, осваивая все новые возможности для этого в ближайшей перспективе своего личностного развития. Наступает момент ожидания событий, относящихся к относительно отдаленным перспективам жизненного пути. В.А. Петровский характеризует это явление при помощи понятия неадаптивной активности субъекта, выводящим его за горизонты его существующего опыта [19]. Таким образом, отдаленные жизненные цели становятся для учащегося значимым ориентиром для планирования своих будущих результатов, что определяет качественно новый уровень его субъектности в образовательном процессе.

Для того чтобы на данном этапе строить с учениками субъект-субъектные отношения педагогам необходимо решить две важные задачи. Во-первых, нужно научиться понимать и оценивать образовательные результаты учащихся как их собственное, самостоятельное достижение, полученное в ходе реализации своего субъектного начала в обра-

зовательном процессе. Во-вторых, занять соответствующую профессиональную позицию, ориентированную на субъект-субъектное взаимодействия с учащимися.

Становление у педагогов профессиональной готовности к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися может успешно осуществляться средствами продуктивной деловой игры. В изученном нами опыте инновационной деятельности образовательных организаций первый этап игры был посвящен обсуждению индивидуальных образовательных результатов учащихся. Участники игры делятся на две группы. Первая занимает позицию учеников, вторая действует непосредственно из собственной профессиональной позиции учителя. Участникам дается описание возможных образовательных результатов, сформулированных на языке компетентностного подхода. Эти описания предлагается использовать как продолжение неоконченной фразы «я хочу научиться...».

Участники первой группы (учащиеся) выбирают образовательные результаты, достижение которых наиболее значимо для решения задач в ситуациях, моделирующих процессы личностного и профессионального самоопределения. Участникам второй группы (учителя) предлагается выбрать образовательные результаты, которые непосредственно связаны с освоением учениками преподаваемой ими учебной дисциплины. И тем и другим дается возможность вносить перечень образовательных результатов свои собственные формулировки.

Далее проводится групповое обсуждение, организуемое совместно с участниками обеих групп. Участники первой группы зачитывают выбранные ими образовательные результаты, объясняя их значение и описывая возможные области применимости в будущем. Каждое выступление сопровождается комментариями участникам второй группы, которым предлагается объяснить, какую именно педагогическую помощь они могут оказать учащимся в достижении названных образовательных результатов средствами преподавания своего предмета.

На завершающем этапе проводится групповая рефлексия, в ходе которой выявляется соответствие взаимное соответствие имеющихся педагогических средств помощи учащимся в достижении планируемых образовательных результатов их образовательным потребностям.

В следующей деловой игре участникам предлагается смоделировать конкретные жизненные и профессиональные ситуации применения достигаемых учащимися образовательных результатов в решении различных проблемных задач их личностного и профессионального самоопределения. На основе анализа этих ситуаций выявляются и обсуждаются жизненные ожидания самих учащихся, а также социальные роли, на формирование которых в действительности направлен образовательный процесс.

Продолжением этой работы выступает анализ внутренних образовательных ресурсов, необходимых учащимся для самостоятельного достижения желаемых образовательных результатов. В качестве ресурсов, уже используемых в традиционном образовательном процессе могут выступать специальные курсы, целенаправленно (в соответствии с реальными образовательными потребностями учащихся и требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов) проводимых в школе. Наряду с ними могут привлекаться ресурсы, представленные во внешнем окружении школы, например: возможность получения консультаций у специалистов (преподавателей вузов, представителей профессиональных сообществ и т.д.) в процессе решения проблемных задач; дистанционные учебные курсы на базе Интернет-порталов; работа в виртуальных библиотеках; другие ресурсы, которые могут быть самостоятельно найдены учителями и учениками в открытом информационном пространстве.

Задача состоит в том, чтобы помочь педагогам освоить профессиональную роль, которая в современных исследованиях характеризуется как «навигатор образования», в функции которого входит «лично-ресурсное картирование» [12]. Выполняя эту роль, педагог ориентирован на демонстрацию учащимся максимума возможностей эффективного использования доступных образовательных ресурсов для достижения желаемых образовательных результатов. В условиях вариативности образования количество ресурсов

должно быть избыточным по отношению к возможным результатам, на достижение которых ориентированы ученики.

Ситуация становится более продуктивной, когда между учащимися и педагогом строится субъект-субъектное взаимодействие, направленное не только на освоение образовательного ресурса как такового, но и на определение оптимального способа обращения к этому ресурсу и его использования в получении планируемых образовательных результатов. Поэтому подготовка педагогов к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися должна предусматривать их обучение поиску и использованию образовательных ресурсов в процессе совместной деятельности.

Характеристиками правильно организованного субъект-субъектного взаимодействия являются следующие правила: учащиеся самостоятельно сформулируют индивидуальный запрос на достижение образовательного результата; определение образовательного ресурса и способа его использования является задачей, которая решается в процессе совместной деятельности учащихся и учителя; оценка эффективности использования образовательных ресурсов осуществляется на основе результата, достигаемого учащимися в процессе решения ими проблемных задач.

Особого рассмотрения требует вопрос о психологических барьерах, которые могут помешать учителю правильно организовать субъект-субъектное взаимодействие с учащимися. Как отмечается в современных исследованиях, главным таким барьером, препятствующим эффективной работе педагога с учащимися, становится взгляд учителя на самого себя как на главный информационный и образовательный ресурс для ученика [11]. Желание педагога передавать учащимся свой собственный опыт в ситуации решения ими творческой задачи значительно снижает спектр возможностей учащихся проявлять самостоятельность, инициативность и брать на себя персональную ответственность. К тому же это обедняет спектр выбираемых учениками творческих задач, которые соответствуют ситуации их личностного и профессионального самоопределения. Ситуация становится значительно лучше, если педагог занимает профессиональную позицию, ориентированную на совместное с учащимися освоение нового опыта.

Процесс достижения необходимых ученику образовательных результатов происходит, как правило, не линейно, возможна коррекция изначального замысла и представления учащихся о его сущности и возможностях применения в жизни. Творческий характер деятельности ученика связан, как было сказано, с неадаптивной активностью, которая может способствовать отказу от изначально принятой цели в пользу более значимых целей, возникающих в процессе продвижения к ней [Петровский].

В этой связи, как было показано в нашем исследовании, проведенном совместно с П.Б. Бондаревым и В.Е. Курочкиной, учителю необходимо предусмотреть относительно обособленные этапы, на которых формируются отдельные компоненты желаемых образовательных результатов учеников. Например, в процессе формирования способности к осуществлению продуктивных коммуникаций с партнерами по совместной деятельности частными результатами выступают: готовность понимать и принимать цели осуществляемой деятельности и свою персональную ответственность в ней; способность понимать партнеров по осуществляемой работе и отвечать на их сообщения; способность определять, какие именно затруднения возникают у партнеров и помогать им устранять эти затруднения; способность понимать чувства и эмоции партнёров и т.д. [11].

Необходимо сформулировать для учащихся творческую задачу как последовательность заданий, каждое из которых направлено на оценку того, насколько сформированы отдельные компоненты целостного образовательного результата. Так педагог и ученик получают возможность не только оценить достигнутый образовательный результат в целом, но и выявить конкретные компоненты, которые сформированы недостаточно и не позволяют ученику успешно применять тот или иной способ действия.

И, наконец, в процессе формирования профессиональной готовности педагогов к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия с учащимися важно научиться давать экспертную оценку достигнутого учащимся уровня его самостоятельности на ступени среднего общего образования. Для этого целесообразно использовать форму защиты

индивидуального проекта [8]. Будущим педагогам необходимо освоить технологию экспертного оценивания такого проекта как формы оценки всего спектра универсальных способов действий, обеспечивающих готовность старшеклассника строить свою индивидуальную образовательную траекторию. Эта оценка должна быть направлена на выявление освоенных учениками возможностей творчески решать задачи своего личностного и профессионального самоопределения. Адекватная оценка защищаемого учащимся индивидуального проекта требует от учителя особой, рефлексивной деятельности над этим проектом, в результате которой он мысленно воссоздает пройденный учеником путь, поставленные и решенные задачи, а также использованные для этого средства. В целях развития у будущих педагогов данной способности модель формирования их профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися включает практикум, в ходе которого они осуществляют оценку различных проектов, выполненных учащимися.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс развития субъект-субъектного педагогического взаимодействия предъявляет к профессиональной готовности педагога большие требования. Они состоят в том, что учитель должен освоить педагогические средства поддержки процессов развития самостоятельности, инициативности и ответственности учащихся посредством сопровождения их продвижения по индивидуальной образовательной траектории. Как показано в совместном исследовании В.К. Игнатовича, В.П. Бондарева и В.Е. Курочкиной «процесс развития у педагогов профессиональной готовности к субъект-субъектному взаимодействию должен строиться на основе использования активных методов обучения, стимулирующих освоение учителями субъектной позиции, которая призвана обеспечить продуктивность педагогического взаимодействия. Эффективной моделью подготовки учителя к профессиональной деятельности в условиях индивидуализации образования выступает специально организованная продуктивная игра, предполагающая решение учителями проблемных педагогических ситуаций, содержание которых соответствует требованиям к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия учителя и учащихся» [11].

На завершающем этапе экспериментальной работы мы провели анкетирование педагогов, принявших участие в образовательной программе, и магистрантов, чья профессиональная подготовка осуществлялась в «обычном» режиме. При изучении особенностей их профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных педагогических взаимодействий с учащимися мы опирались на представления об этом явлении, описанные в первой главе. Как было сказано, содержательный компонент этой готовности связан со знаниями субъекта, на основании которых он может поступать определенным образом и решать возникающие задачи в процессе педагогического взаимодействия с учащимися. В случае проектирования субъект-субъектных взаимодействий этот компонент связан с ответом на вопрос: что человек знает о субъекте и его деятельности по решению творческих задач во взаимодействии с другими субъектами?

Мотивационно-целевой компонент этой готовности связан с потребностями и эмоциональной оценкой данного феномена для самого педагога. В нашем случае это означает, что он может относиться к самой возможности строить субъект-субъектные отношения с учениками либо положительно, либо отрицательно, либо нейтрально.

Процессуальный компонент представляет собой ответ на вопрос: что человек делает, когда у него ситуация взаимодействия с другими людьми, в частности, с учениками? Проявляет ли он активность, или остается пассивным? Прибегает ли к помощи коллег, наставников и других людей или стремится все решить самостоятельно?

Нами была разработана анкета жесткого типа, включавшая 12 основных вопросов. Четыре из них были направлены на выявление содержательного, четыре – мотивационно-целевого и еще четыре – процессуального компонентов профессиональной готовности респондентов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися. Всего в опросе приняло участие 34 респондента – 20 педагогов и 14 магистрантов педагогического направления подготовки.

Полученные результаты позволили выявить следующие особенности профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных педагогических взаимодействий у практикующих педагогов, прошедших специальное обучение, и магистрантов.

Содержательный компонент их профессиональной готовности характеризуется тем, что большинство опрошенных знакомо с понятиями «субъект» и «субъект-субъектное взаимодействие» и осознает их необходимость в педагогическом процессе и жизни в целом.

В большей степени это характеризует педагогов (более 70 % опрошенных выражают полное или значительное согласие с тем, что «Я хорошо знаю, что такое субъект-субъектные педагогические взаимодействия и могу толково разъяснить это моим коллегам и однокурсникам»). Что же касается магистрантов, то их знакомство с данными понятиями выражено в меньшей степени, доля положительных ответов составляет всего 8 (57,1 %), в то время как 5 (35,7 %) в той или иной степени заявляют о своем недостаточном знакомстве с феноменом субъект-субъектных педагогических взаимодействий.

Примерно также выглядят данные по позиции «Мне известны разные способы выстраивания субъект-субъектных педагогических взаимодействий с учащимися разного возраста». В целом, положительно отвечают на этот вопрос 26 (76,4 %) опрошенных, среди которых 17 (85,0 %) педагогов и 9 (64,2 %) магистрантов. Обращает на себя внимание, что степень известности конкретных форм и методов педагогических взаимодействий для всех опрошенных превышает степень их информированности о сути этого феномена как такового. В то же время конкретные случаи позитивного разрешения педагогических ситуаций средствами выстраивания субъект-субъектного диалога известны опрошенным респондентам в меньшей степени.

Согласны с утверждением «Мне известно много случаев, когда равноправное взаимодействие учителя и учеников помогало им решить самые сложные задачи» 18 (52,9 %) опрошенных, в той или иной степени не согласны 9 (26,4 %), еще столько же затруднились ответить на данный вопрос. При этом осведомленность в этом вопросе и педагоги, и магистранты проявляют примерно в равной степени (55,0 % и 57,1 %) соответственно.

Эти данные могут говорить о том, что содержательный компонент профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися у практикующих педагогов и магистрантов в большей степени представлен их общей информированностью о том, что субъект-субъектные взаимодействия как факт педагогической реальности существуют, однако эти представления в большей степени носят обыденный, нежели профессиональный характер, основанный на знании сути и способов их конкретного осуществления.

Такое предположение подтверждается ответами респондентов по позиции «Если люди что-то делают вместе, среди них обязательно должен оказаться тот, кто заранее знает правильное решение задачи». Как нетрудно заметить, это утверждение носит «провокационный» характер, поскольку противоречит главному принципу субъект-субъектного взаимодействия: задачу должны решить сами ученики, педагог может им только помочь прийти к оптимальному решению, которое он не имеет право навязывать и давать в готовом виде. Опрошенные же респонденты выразили высокую степень согласия с этим утверждением (21 человек, что составляет 61,8 %). Большую степень несогласия проявили практикующие педагоги; категорически не согласны 5 респондентов (25,0 %), еще 3 (15,0 %) ответили «скорее нет, чем да». Среди магистрантов разную степень согласия с этим утверждением выразили 9 человек, что составляет 64,3 %.

Все это говорит о том, что практикующие педагоги, прошедшие обучение, в большей степени, чем магистранты, имеют адекватные представления о феномене субъект-субъектных взаимодействий в образовательном процессе как о достаточно известном им аспекте профессиональной деятельности.

Мотивационно-целевой компонент профессиональной готовности к субъект-субъектным педагогическим взаимодействиям характеризуется тем, что подавляющее большинство опрошенных (около 80 %) в той или иной степени согласны с утверждением о том, что «уметь относиться к ученику как к полноправному субъекту образования и

жизни – дело важное и необходимое». Лидируют в этом практикующие педагоги (85,0 %). В несколько меньшей степени о такой уверенности говорят магистранты (64,2 %), хотя среди них больше тех, кто выражает по этой позиции свое полное согласие (50,0 % против 35,0 % у педагогов-практиков).

Негативную оценку субъект-субъектного взаимодействия между педагогами и учащимися дали только 7 (20,5 %) опрошенных, в той или иной степени согласившись, что «если педагог ведет с учеником “равноправный” диалог, то он обязательно немножко лукавит». При этом «лидерами» по негативному отношению выступают магистранты (35,7 %). Однако именно они преобладают и по категорическому несогласию с данным высказыванием (42,9 %). Это говорит о том, что в эмоциональные оценки этого феномена у магистрантов в большей степени поляризованы, находятся в стадии становления, в то время как у практикующих педагогов доминируют позитивные мотивы и эмоции. Практически все опрошенные не склонны оценивать стремление уступать ученику в спорных ситуациях как признак собственной слабости (против утверждения «В чем-то уступать ученику в спорной ситуации – признак слабости педагога» выступают 26 (76,4 %) опрошенных, в то время как согласны с ним только 6 (20,6 %). Лидируют в этом по-прежнему практикующие педагоги (17 из них (85,0 %) позитивно относятся к продуктивному диалогу с учеником в спорной ситуации), мнения магистрантов и в этом случае оказываются сильно поляризованными – абсолютно позитивное отношение демонстрируют 7 человек (50,0 %), абсолютно негативное – 3 человека (21,4 %).

В то же время опрошенные респонденты проявляют большую степень осторожности в оценке позитивности результатов субъект-субъектного взаимодействия в текущем образовательном процессе. Полностью согласны с тем, что «равноправное взаимодействие учителя и учеников далеко не всегда приносит пользу учебному процессу» 4 (11,7 %) опрошенных, еще 5 (14,7 %) выбрали ответ «скорее да, чем нет». Более высокую степень доверия субъект-субъектному взаимодействию на уроке выразили 8 (23,5) % респондентов, полностью уверены в эффективности такого взаимодействия лишь 13 (38,2 %) респондентов. В меньшей степени такую уверенность проявили магистранты (35,7 % и 14,2 % соответственно), в то время как значительная их часть (42,8 %) в той или иной степени сомневаются в полезности такого диалога на уроке. Позиция педагогов-практиков носит менее выраженный характер: семеро из них (35,0 %) доверяют такой возможности полностью, еще пятеро (25,0 %) доверяют частично, столько же в той или иной степени высказывают недоверие.

И, наконец, процессуальный компонент профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися у педагогов-практиков и магистрантов характеризуется тем, что большинство опрошенных респондентов согласны с высказыванием «Если педагог в чем-то не согласен со своими учениками, необходимо обсудить вместе с ними эту ситуацию» (то есть, проявляют готовность активно взаимодействовать с учениками даже в ситуации спора): 10 человек (29,4 %) согласны с ним полностью, еще 12 (35,2 %) выбрали ответ «скорее да, чем нет». Не проявляют такую готовность в разной степени также 10 (29,4 %) опрошенных, остальные затруднились с ответом. Различия между подвыборками проявляются здесь лишь в степени проявляемой готовности: позиция «скорее да, чем нет» преобладает у педагогов (40,0 %), категорическое согласие проявляет 20,0 %; у магистрантов различия в выборе этих позиций проявляются слабо (35,7 % и 28,6 % соответственно).

Выявленный ранее невысокий уровень доверия к эффективности субъект-субъектного диалога проявляется и в готовности педагогов решать эти вопросы, не прибегая к насилию и манипуляции. Полностью согласились с высказыванием «Если у меня с кем-то из моих учеников возникнет спор, я приложу все усилия, чтобы разрешить его без насилия и манипуляций» 41,1 % опрошенных респондентов, еще примерно столько же (38,2 %) выбрали ответ «скорее да, чем нет». О своей полной либо частичной готовности прибегать к стратегиям насилия и манипуляции заявили соответственно 3 (8,8 %) и 4 (11,8 %) опрошенных. В большей степени такую готовность проявили практикующие педагоги (2 ответа «полностью согласен», столько же ответов «скорее да, чем нет»).

В то же время 63,0 % опрошенных согласны с утверждением «Есть люди (коллеги, преподаватели и др.), к которыми я смело могу сотрудничать в решении творческих задач и проблем». В одинаковой степени категорично об этом заявили и магистранты и педагоги (64,2 % и 65,0 % положительных ответов соответственно). Лидерами по числу отрицательных ответов стали педагоги (30,0 %), магистранты же дали 21,4 % отрицательных ответов.

О своей готовности «заставить ученика делать то, что положено, чем вступать с ним в длинный и ненужный разговор» заявили 8 (23,5 %) опрошенных респондентов. Большую степень готовности к отказу от диалога выразили магистранты (28,6 % положительных ответов и 50,0 % отрицательных). В меньшей степени эта готовность характеризует педагогов (20,0 % положительных и 76,5 % отрицательных ответов).

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Субъект-субъектное взаимодействие педагогов и учащихся в современном мире выступает не только условием достижения целей обучения и воспитания, но и системообразующим началом целостного образовательного процесса, направленного на развитие самостоятельности, инициативности и ответственности детей. В процессе своего становления в науке и практике это понятие прошло путь от «педагогического воздействия» до «педагогического взаимодействия» и стало базовым методологическим принципом, позволившим исследователям существенно переосмыслить понятийный аппарат педагогики на рубеже XX – XXI веков.

Субъект-субъектное взаимодействие педагогов и учащихся предполагает выход на качественно новый уровень субъектности ученика в современном образовательном процессе, характеризующийся его стремлением и способностью строить индивидуальную образовательную траекторию, направленную на достижение целей личностного и профессионального самоопределения.

Готовность педагога к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия с учащимися представляет собой его интегративное личностное качество, обеспечивающее возможности выстраивания диалога с ребенком в процессе совместного решения творческих задач. Структурно эта готовность включает в себя мотивационно-целевой, содержательный и процессуальный компоненты, единство которых позволяет педагогу занимать личностно ориентированную позицию в отношении ребенка и выполнять роль посредника между ним, обществом и культурой.

Проведенное эмпирическое исследование позволило установить, что педагогические практики проявляют более высокий, нежели магистранты, уровень сформированности профессиональной готовности к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися. Они обладают более значительными, в сравнении с ними, знаниями об этом педагогическом феномене, а также располагают информацией о достигаемых практических результатах обучения и, таким путем, более высоко оценивают значимость таких взаимодействий. В большей степени педагогов-практиков также характеризует и адекватное понимание смысла субъект-субъектных педагогических взаимодействий как средства поддержки учащихся при принятии ими собственного решения проблемной задачи. Педагоги также проявляют наибольшую степень эмоционально-ценностного принятия субъект-субъектных взаимодействий в системе педагогической деятельности.

В меньшей степени такую готовность проявляют магистранты, чье обучение осуществляется на основе обычных технологий. Хотя им известны примеры субъект-субъектных педагогических взаимодействий, их профессиональные знания об этом феномене и способах организации таких взаимодействий с учащимися не столь значительны. Видимо, по этой причине мнения магистрантов по важным аспектам субъект-субъектных взаимодействий с учащимися до определенной степени поляризованы, что говорит об отсутствии единства этих мнений. Не столь высоко, как педагог-практики, магистранты оценивают значимость субъект-субъектных взаимодействий в педагогиче-

ском процессе и проявляют при этом не очень высокий уровень собственной готовности обращаться за помощью в освоении таких технологий. В то же время магистрантов в большей степени характеризует готовность использовать традиционные педагогические средства в сложных педагогических ситуациях, по возможности не используя субъект-субъектной стратегии взаимодействия с учащимися.

В целом, полученные результаты свидетельствуют, что требования к профессиональной готовности педагога взаимодействовать с учениками в процессе освоения ими таких проблематизированных практик существенно выходят за пределы традиционных представлений о преподавании учебных предметов. В этой связи возникает необходимость обоснования новых моделей профессиональной подготовки будущего учителя, ориентированных на целенаправленное формирование его готовности к субъект-субъектным взаимодействиям с учащимися. В нашем исследовании была создана и апробирована модель, базирующаяся на следующих педагогических условиях:

- включение магистрантов в процесс проектирования педагогических ситуаций, в которых реализуются субъект-субъектные отношения педагогов и учащихся;
- использованием метода моделирования субъект-субъектных взаимодействий в процессе межличностного общения магистрантов в ходе решения ими творческих задач;
- оценка уровня сформированности профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися в интерактивных форматах образовательных событий на основе принципа формирующего оценивания.

Создание таких условий обеспечивает эффективное освоение будущими педагогами основных компонентов совместной деятельности с учащимися на основе их субъект-субъектного диалога: совершение учениками свободных творческих проб и выявление на этой основе дефицитов собственного образовательного опыта; организация деятельности учащихся по постановке ближних и дальних целей своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории; создание педагогических ситуаций обращения к внешним информационным ресурсам; организация продуктивных коммуникаций между учащимися в процессе совместного решения творческих задач; организация формирующего оценивания достигнутых учащимися индивидуальных образовательных результатов и рефлексии новообразований социального опыта.

Исследование также показало, что формирование этой готовности педагогов осуществляется наиболее эффективно при использовании интерактивных средств, в частности, игрового моделирования широкого спектра педагогических взаимодействий в ситуациях, разрешение которых требует от учеников проявления своей субъектной позиции.

В то же время полученные данные говорят о том, что традиционные модели профессиональной подготовки магистрантов педагогического направления в лучшем случае способствуют их информированию о субъект-субъектных взаимодействиях, но не обеспечивают при этом их отказа от манипулятивных стратегий разрешения педагогических ситуаций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: монография. Краснодар: Кубанский госуниверситет, 2001.
2. Гегель. Феноменология духа. Феноменология духа. М., 2000.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Спб., 2004.
4. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы соврем. дидактики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975.
5. Ершова Н.Г., Вихрева С.Ю. Интегративные характеристики личностно-профессионального развития студентов-психологов высших учебных заведений физической культуры // Педагогика и жизнь: международный сборник научных трудов / под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. Вып. 5. Воронеж, 2017.

6. Забродин Ю.М. Теоретические проблемы психологии профессионального становления // Очерки теории психической регуляции поведения. М., 1997.
7. Зиятдинова Ф.Г. Воспитательное взаимодействие социальных институтов как фактор формирования и упрочение коллективизма по месту жительства: дисс. ... канд. пед. наук М., 1986.
8. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Литвинов К.А. Теоретические основания проблемы и методическая схема оценки образовательной самостоятельности старшеклассников в форме защиты индивидуального проекта. // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2017;9(6/2):222-228. <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2017-9-6/2-222-228>
9. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Содержание и уровни образовательной самостоятельности старшеклассников как образовательного результата ступени общего среднего образования // Приоритетные научные направления: от теории к практике: сборник материалов XXXIII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск, 2016.
10. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2015.
11. Игнатович В.К., Курочкина В.Е., Бондарев П.Б. Развитие профессиональной готовности учителей к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия как условие формирования образовательной самостоятельности старшеклассников // Общество: социология, психология, педагогика, 2017. № 11.
12. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антрополопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек. RU. 2017. № 12.
13. Концепция подростковой школы / под науч. ред. Б.Д. Эльконина, А.Б. Воронцова. М., 2003. URL.: <http://www.ouro.ru/iro/exp/koncepciya/> 20.02.2015.
14. Коротаева Е.В. К истории становления категории «педагогическое взаимодействие»//понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. М., 2007.
15. Краткий педагогический словарь пропагандиста // под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. М., 1988.
16. Лийметс Х.Й. О месте категории «взаимодействия» в педагогике // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: сб. науч. тр. Таллин, 1979.
17. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1983.
18. Педагогика / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластёнин, Н.А. Сорокин и др.; под ред. Ю.К. Бабанского, М., 1988.
19. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М., 2010.
20. Сапожникова Т.Н. Изучение готовности старшеклассников к жизненному самоопределению // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4.
21. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М., 2008.
22. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М., 1999.
23. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2011.

REFERENCES

1. Bederkhanova V. p. Stanovlenie lichnostno orientirovannoj pozicii pedagoga: monografiya . [Formation of the teacher's personality-oriented position: monograph]. Krasnodar: Kuban State University, 2001.
2. Hegel. Phenomenology of spirit. Phenomenology of spirit. M., 2000.

3. Golovanova N. F. Socializaciya i vospitanie rebenka [Socialization and education of the child]. SPb., 2004.
4. High school didactics. Some of the problems lie. didactics: studies. manual for students PED. in-tov / ed. M. A. Danilov and M. N. Scatkin. M: Education, 1975.
5. Ershova N.G., Vihreva S.YU. Integrativnye harakteristiki lichnostno-professional'nogo razvitiya studentov-psihologov vysshih uchebnyh zavedenij fizicheskoy kul'tury [The Integrative characteristics of personal and professional development of psychology students in higher educational institutions of physical culture]. Pedagogika i zhizn': mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh trudov, pod obshch. red. prof. O.I. Kirikova. Vol. 5. Voronezh, 2017.
6. Zabrodin YU.M. Teoreticheskie problemy psihologii professional'nogo stanovleniya. Ocherki teorii psihicheskoy regulyacii povedeniya. [Theoretical problems of psychology of professional formation of the theory of mental regulation of behavior]. M., 1997.
7. Ziyatdinova F.G. Vospitatel'noe vzaimodejstvie social'nyh institutov kak faktor formirovaniya i uprochenie kollektivizma po mestu zhitel'stva: diss. ... kand. ped. nauk [The Educational interaction of social institutions as a factor of formation and consolidation of collectivism at the place Of residence: Diss. ... kand. PED. Sciences] M., 1986.
8. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Litvinov K.A. Theoretical foundations of the problem and the methodical scheme of estimation of the educational independence of the old schools in the form of the protection of the individual project. *Historical and social-educational ideas*. 2017;9(6/2):222-228. (In Russ.) <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2017-9-6/2-222-228>
9. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. Soderzhanie i urovni obrazovatel'noj samostoyatel'nosti starsheklassnikov kak obrazovatel'nogo rezul'tata stupeni obshchego srednego obrazovaniya. Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike [Content and levels of educational independence of high school students as an educational result of General secondary education. Priority research areas: from theory to practice]. Sbornik materialov XXXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. pod obshch. red. S.S. CHernova. Novosibirsk, 2016.
10. Ignatovich V. K., Ignatov S. S., Grebennikova V. M., Bondarev P. B. Proektirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta: problema gotovnosti sub"ekta: monografiya . pod nauch. red. V.K. Ignatovicha [Design of individual educational route: the problem of readiness of the subject: monograph. ed. V. K. Ignatovich]. Krasnodar: Kuban State University, 2015.
11. Ignatovich V.K., Kurochkina V.E., Bondarev P.B. Razvitie professional'noj gotovnosti uchitelej k osushchestvleniyu sub"ekt-sub"ektnogo vzaimodejstviya kak uslovie formirovaniya obrazovatel'noj samostoyatel'nosti starsheklassnikov [The development of teachers ' professional readiness for the implementation of subject-subject interaction as a condition for the formation of educational independence of high school students]. Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika, 2017. No. 11.
12. Kovaleva T. M., Yakubovskaya T. V. T'yutorskaya deyatel'nost' kak antropopraktika: mezhdum individual'noj obrazovatel'noj traektoriej i individual'noj obrazovatel'noj programmoj [Tutor activity as anthropopractice: between individual educational trajectory and individual educational program]. Chelovek. RU. 2017. No. 12.
13. 13. The concept of teenage school, under the science. ed., D. Voronin, A. Vorontsov. M., 2003. Available at: URL.: <http://www.ouro.ru/iro/exp/koncepciya/> 20.02.2015.

14. Korotaeva E.V. K istorii stanovleniya kategorii «pedagogicheskoe vzaimodejstvie, ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya [The history of formation of the category "pedagogical interaction, conceptual apparatus of pedagogy and education]: collection of scientific works. Tr. Vol. 5, resp. ed. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova. M., 2007.
15. Brief pedagogical propagandist dictionary, under the General editorship of M. I. Kondakov, A. S. Vishnyakov. M., 1988.
16. Lijmets H.J. O meste kategorii «vzaimodejstviya» v pedagogike. Vzaimodejstvie kollektiva i lichnosti v kommunisticheskom vospitanii [The place categories of interaction in teaching. The interaction of the collective and the individual in Communist education]. collection of scientific works. Tallinn, 1979.
17. Ozhegov S. I. Dictionary of Russian language. M., 1983.
18. Pedagogy. J. K. Babanskii, V. A. Slastenina, N. Sorokin and others; edited by Y. K. Babanskiy, M., 1988.
19. Petrovskiy V. A. the Person over the situation. M., 2010.
20. Sapozhnikova T.N. Izuchenie gotovnosti starsheklassnikov k zhiznennomu samoopredeleniyu [The study of the readiness of high school students to self-determination in life]. Yaroslavl pedagogical Bulletin. 2016. No. 4.
21. Serikov V. V. Training as a type of pedagogical activity: studies. the allowance, under the editorship of V. A. Slastenina, I. A. Kolesnikova. M., 2008.
22. Serikov V. V. Education and personality. Theory and practice of educational systems design. M., 1999.
23. Feldstein D. I. Deep changes of modern childhood and the actualization of psychological and pedagogical problems of education development caused by them. M.: Izd-vo Mosk. the course of studies.-soc. in-ta, 2011.

Информация об авторах:

Игнатович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Чиганцева Ольга Александровна, магистрант Кубанского государственного университета, направление "Педагогическое образование" Кубанского государственного университета, Краснодар, Россия

Получена: 17.09.2018

Information about the authors:

Vladlen K. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University, Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

Olga A. Chigantseva,, Graduate student, Kuban state University direction "Pedagogical education", Kuban state University
Krasnodar, Russia

Received: 17.09.2018