

Игнатович Владлен Константинович

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии
Кубанского государственного университета

Ignatovich Vladlen Konstantinovich

PhD in Education Science, Associate Professor,
Education Science and Psychology Department,
Kuban State University

Бондарев Петр Борисович

кандидат философских наук,
доцент кафедры социальной работы,
психологии и педагогики высшего образования
Кубанского государственного университета

Bondarev Petr Borisovich

PhD, Associate Professor,
Social Work, Psychology
and Higher Education Science Department,
Kuban State University

Курочкина Валентина Евгеньевна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной педагогики
Кубанского государственного университета

Kurochkina Valentina Evgenyevna

PhD in Psychology, Associate Professor,
General and Social Education Department,
Kuban State University

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ [1]

DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL READINESS FOR SUBJECT-SUBJECT RELATIONS AS A CONDITION FOR DEVELOPING THE EDUCATIONAL INDEPENDENCE OF THE HIGH SCHOOL STUDENTS [1]

Аннотация:

Статья посвящена проблеме развития готовности учителей к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия со старшеклассниками как условия формирования у них образовательной самостоятельности. Дана общая характеристика культурно-образовательной ситуации введения федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования как нормативно-правового основания рассматриваемой проблемы. Описан процесс подготовки учителей к проектированию в субъект-субъектном взаимодействии индивидуальных образовательных результатов и траекторий их достижения старшеклассниками. Базовые процессы целеполагания, прогнозирования, поиска ресурсов и оценки результатов моделируются в процессе специально организованной продуктивной игры с решением учителями проблемных ситуаций. Выделены уровни социальных притязаний учащихся и их роль в планировании индивидуальных образовательных результатов. Охарактеризованы содержание и формы дополнительного образования, ориентированного на становление у учителей профессиональной направленности на субъект-субъектное взаимодействие с учащимися. Показаны педагогические задачи, которые должны решать учителя в каждой из этих ситуаций, способы их решения и оценки образовательной самостоятельности старшеклассников.

Ключевые слова:

образовательная самостоятельность старшеклассников, профессиональная готовность учителя, субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, проблемная педагогическая ситуация, продуктивная деловая игра, индивидуальные образовательные результаты, индивидуальная образовательная траектория.

Summary:

The study deals with the problem of developing teacher's readiness for subject-subject relations with the high school students in order to develop their educational independence. The paper provides an overview of the social and cultural situation of introducing the Federal State Educational Standard as the legal foundation of the problem under review. The research describes the process of training teachers to design individual educational outcomes and individual educational path of the high school students in the subject-subject interaction. Basic goal-setting processes, forecasting, finding resources and evaluation results are modeled during the productive games when teachers solve the problem situations. The study identifies the social claims of the high school students and their role in the context of planning for individual educational outcomes. The research describes types of further education focused on developing teacher's readiness for subject-subject interaction with students. It reveals the teaching problems that must be faced by teachers, their solutions and evaluation of educational independence of the high school students.

Keywords:

educational independence of the high school students, professional readiness of a teacher, subject-subject educational interaction, problematic educational situation, productive business game, individual educational outcomes, individual educational path.

Период обучения в старшей школе в психологической науке обозначен как первый период юности, в котором центральными психологическими новообразованиями становятся предварительное профессиональное и личностное самоопределение, формирование идентичности и я-концепции. В это время фактически завершается становление основных биологических и психологических функций, необходимых человеку для самостоятельного определения своего места в мире. У учащихся формируется мотивация к выбору пути своего дальнейшего образования и к самообразованию.

Формирование образовательной самостоятельности осуществляется как на протяжении всего периода обучения в общеобразовательной школе, так и на последующих ступенях непрерывного образования, однако наиболее активно и результативно образовательная самостоятельность формируется именно в старшем школьном возрасте как следствие роста смыслопоисковой активности учащихся и существенного расширения их социальных связей. При реализации федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) повышается актуальность разработки моделей педагогического сопровождения формирования образовательной самостоятельности учащихся, что не характерно для традиционных педагогических систем.

Как нами было показано в предыдущих исследованиях, образовательная самостоятельность может рассматриваться как готовность ученика осознанно выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию в виде собственного проекта достижения целей личностного и профессионального самоопределения [2]. Индивидуальная образовательная траектория должна строиться старшеклассниками на основе самоопределения и с учетом стремительной трансформации образовательных и социальных институтов в XXI в. Характерным примером выступают социальные институты профессии и профессионального образования, на смену которым, по оценкам современных футурологов, приходят комплексы универсальных компетентностей, освоение которых позволяет решать типовые и эксклюзивные задачи в условиях как индивидуальной, так и совместной с другими людьми деятельности, не ограниченной рамками одной профессии.

В сложившейся ситуации традиционные способы педагогического воздействия, при которых педагог напрямую выступает для ученика источником новых знаний, оцениваются как малоэффективные. В этом случае ученик в своей образовательной самостоятельности ограничен уже известным ранее социальным опытом. Даже если педагогом используются продуктивные методы обучения, действия ученика все равно совершаются на уже завершенной в своем культурном развитии предметности.

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. Т. е. перед нами сложный, многопланово обусловленный процесс взаимоотношений детей и взрослых, в котором активно участвуют обе стороны» [3, 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» [4, с. 21]. 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.

Формирование образовательной самостоятельности старшеклассников предполагает освоение педагогами субъектной профессиональной позиции, обеспечивающей продуктивность межсубъектного взаимодействия, предполагающего самостоятельное освоение учащимися ресурсов социокультурной среды при реализации ими индивидуальных образовательных маршрутов. Этой позиции соответствует концепция профессионализма учителя, представленная в исследовании европейских авторов Б. Муна, Л. Влачану и Л. Бэрроу: это «рефлексирующий практик, занимающийся саморазвитием», «активный лидер в сообществе, ориентированный на сотрудничество» [5].

Для развития готовности учителей к педагогическому сопровождению реализации индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников их необходимо погрузить в специально моделируемые профессиональные ситуации. Первой из них выступает помощь в определении старшеклассниками желаемых индивидуальных образовательных результатов, при помощи которых можно решать проблемы на последующих (послешкольных) этапах жизненного пути. Индивидуальный характер этих результатов обеспечивается, с одной стороны, формированием у автора собственного пути и, с другой, осмыслением сферы их применимости в прогнозируемых проблемных ситуациях личностного и профессионального самоопределения.

Сначала у учащихся актуализируется потребность совершать свободные социальные пробы, результатом которых становится отношение субъекта к деятельности, оценка достигнутых образовательных результатов, степени их привлекательности и пользы. Оценка осуществляется старшеклассниками в категориях «нравится – не нравится», «подходит для меня – не подходит для меня» и т. п. При таком уровне самостоятельности индивидуальные образовательные результаты старшеклассников носят несистемный характер и могут сводиться к отдельным умениям, не связанным с целостной моделью предстоящей деятельности.

Дальнейшая индивидуализация образования осуществляется через формирование отношения субъекта к своей образовательной деятельности как средству активной адаптации к социуму. Осмысление и практическая апробация социальных норм, правил и сценариев определяют контекст социализации старшеклассников. В частности, это относится к оценке индивидуальных образовательных результатов с позиций выбора профессии, обусловленного представлениями об ее престижности, социальной востребованности, уровне оплаты труда и т. д.

В дальнейшем путь индивидуализации для учащихся связан с реализацией мотивов обретения своей индивидуальности. Учащийся погружается в сферу поиска пути и условий максимальной творческой самореализации, ориентирующейся на ценности высшего порядка. Эта сфера выступает как еще не заверченный контекст, потенциал, осваиваемый учащимися в ближайшей перспективе их личностного становления. Она формируется как начальный момент проектирования событий, относящихся к нескольким отдаленным перспективам жизненного пути (в отличие от предыдущих уровней, где достижение целей относится к реально осязаемым временным промежуткам, мыслимым учеником как его психологическое настоящее). В.А. Петровский данное явление обозначает понятием неадаптивной активности субъекта, выводящим его за четко очерченные горизонты продвижения по социальной траектории [6]. Таким образом, перспективные жизненные цели становятся осознаваемым и рефлектируемым ориентиром для проектирования индивидуальных образовательных результатов, что характеризует качественно новый уровень индивидуальной самостоятельности старшеклассников.

При моделировании процесса целеполагания педагогам необходимо решить две важные задачи: во-первых, осмыслить индивидуальный образовательный результат старшеклассника именно как его собственное достижение, полученное самостоятельно; во-вторых, сориентировать собственную профессиональную позицию на организацию межсубъектного взаимодействия с учащимися.

Развитие у педагогов профессиональной готовности к совместному с учащимися проектированию индивидуальных образовательных маршрутов может осуществляться в форме продуктивной деловой игры. В первой части игры, посвященной проектированию индивидуальных образовательных результатов, участники делятся на две группы. Первая пытается занять позицию старшеклассника (эту группу также могут составлять реальные учащиеся старших классов), вторая действует непосредственно из традиционной профессиональной позиции учителя. Участникам выдается перечень возможных индивидуальных образовательных результатов, сформулированных на языке компетентностей как продолжение неоконченной фразы «я хочу научиться...» (достигать договоренности с людьми; быстро находить нужную информацию; правильно понимать своего собеседника и т. д.).

Участники игры из группы «учащиеся» выбирают из перечня те образовательные результаты, достижение которых наиболее значимо для них в контексте решения задач личностного и профессионального самоопределения. Участникам из группы «учителя» предлагается выделить из этого перечня те образовательные результаты, достижение которых в наибольшей степени связано с освоением преподаваемой ими учебной дисциплины. И тем и другим предоставлена возможность вносить в заранее подготовленный перечень индивидуальных образовательных результатов собственные варианты.

После этого происходит дискуссия, организуемая с позиций, занимаемых представителями обеих групп. Участники первой группы поочередно озвучивают выбранные ими значимые образовательные результаты, аргументируя их значение и характеризуя возможную сферу применимости в будущем. После каждого выступления участникам второй группы предлагается заявить о своей готовности оказать необходимую педагогическую помощь в достижении названных образовательных результатов и объяснить, в чем эта помощь может состоять конкретно и на каком учебном материале.

По окончании дискуссии проводится групповая рефлексия, предметом которой выступает соответствие имеющихся в распоряжении учителей педагогических средств помощи старшеклассникам в достижении желаемых индивидуальных образовательных результатов реальному уровню развития их образовательной самостоятельности.

В следующей части деловой игры участникам предлагается смоделировать конкретные ситуации применения заявленных образовательных результатов в решении различных проблемных задач, связанных с последующим личностным и профессиональным самоопределением

старшеклассников. На основе анализа этих ситуаций выявляются и обсуждаются как жизненные ожидания, свойственные самим учащимся, так и социальные роли, на формирование которых в наибольшей степени сориентированы их учителя.

Продолжением игры является анализ внутренних (расположенных в школе) и внешних образовательных ресурсов, освоение которых необходимо учащимся для самостоятельного достижения желаемых образовательных результатов. В качестве внутренних ресурсов школы могут выступать специальные курсы, целенаправленно (в соответствии с выявленными образовательными потребностями учащихся и требованиями ФГОС СОО) проектируемые учителями старшей школы. Внешними ресурсами могут быть, например, возможность получения консультации у экспертов (преподавателей вузов, представителей профессиональных сообществ и т. д.) в процессе решения проблемных и творческих задач; доступность прохождения дистанционных учебных курсов на базе интернет-порталов; работа в библиотеках, в том числе виртуальных; использование других ресурсов, которые могут быть самостоятельно найдены учащимися в открытом информационном пространстве.

Задача организаторов игры состоит в том, чтобы помочь педагогам освоить профессиональную роль, которая в современных исследованиях часто характеризуется как «навигатор образования», в функции которого входит «лично-ресурсное картирование» [7]. Выполняя эту роль, педагог нацелен на то, чтобы показать учащимся максимум возможностей задействования имеющихся образовательных ресурсов для достижения желаемых образовательных результатов. Причем в вариативном образовании количество ресурсов должно быть избыточным по отношению к возможным индивидуальным образовательным результатам. Поэтому учащимся необходимо будет научиться выбирать именно те ресурсы, освоение которых способствует эффективному продвижению к намеченным целям.

Ситуация меняется, когда между учащимися и педагогом строится взаимодействие, направленное не только на освоение образовательного ресурса как такового, но и на определение оптимального способа обращения к этому ресурсу и его задействования в получении индивидуальных образовательных результатов. Поэтому подготовка педагогов к решению задач развития образовательной самостоятельности старшеклассников должна предусматривать их обучение обращению к образовательным ресурсам в специально организованной совместной деятельности учащихся и учителя.

Ориентирами грамотно организованного взаимодействия выступают следующие педагогические условия: 1) учащиеся должны самостоятельно сформулировать и предъявить индивидуальный образовательный запрос; 2) проектирование способа обращения к образовательному ресурсу выступает задачей, решаемой в совместной деятельности учащихся и педагога; 3) оценка эффективности использования внутренних и внешних образовательных ресурсов осуществляется на основе результата, достигаемого старшеклассниками в процессе решения ими творческих задач.

Как правило, главным психологическим барьером, препятствующим эффективной работе педагога с учащимися, становится взгляд на самого себя как на самодостаточный образовательный ресурс. Стремление педагога напрямую транслировать учащимся свой собственный опыт в ситуации решения ими творческой задачи не только снижает возможности старшеклассников прояслять свою образовательную самостоятельность, но и обедняет сам спектр избираемых ими социокультурных практик. Ситуация изменяется в лучшую сторону, если педагог занимает профессиональную позицию ориентации на совместное с учащимися освоение нового опыта.

Формирование индивидуального образовательного результата происходит нелинейно, в его ходе возможна коррекция изначального представления учащихся о его сущности и сфере применимости. Творческий характер деятельности старшеклассника запускает механизм неадаптивной активности субъекта, при которой вполне возможен и даже закономерен отказ от изначальной принятой цели в пользу более значимых целей, возникающих в процессе продвижения к ней.

В этой ситуации педагогу предстоит выделить в непрерывной индивидуальной образовательной траектории старшеклассника относительно обособленные промежуточные этапы, в рамках которых происходит формирование отдельных компонентов желаемых индивидуальных образовательных результатов. Например, в процессе достижения такого комплексного образовательного результата, как способность осуществлять продуктивные коммуникации с другими людьми в ходе командной работы, частными результатами выступают: способность адекватно понимать цели совместной работы и зоны своей персональной ответственности в ней; способность понимать смысл сообщений, посылаемых партнерами по совместной деятельности, и давать адекватную обратную связь; способность понимать суть возникающих затруднений и продуцировать соответствующие решения; способность понимать чувства и эмоции партнеров и т. д.

Необходимо спроектировать предлагаемую учащимся творческую задачу как последовательность заданий, каждая из которых направлена на оценку конкретных компонентов целостного образовательного результата. Таким образом, учитель и сам учащийся получают возможность не только оценить достигнутый учащимися уровень образовательной самостоятельности

в целом, но и выявить конкретные пробелы, т. е. установить те его компоненты, недостаточный уровень сформированности которых снижает общую эффективность применения универсального способа действий.

И, наконец, в процессе формирования профессиональной готовности педагогов необходимо обеспечить экспертную оценку достигнутого учащимся уровня образовательной самостоятельности на ступени среднего общего образования в форме защиты индивидуального проекта. Педагогам необходимо освоить технологию экспертизы данного проекта как средства оценки всего спектра универсальных способов действий, обеспечивающих образовательную самостоятельность старшеклассника в построении им индивидуальной образовательной траектории. Такая экспертиза должна быть направлена на выявление освоенных субъектами образования возможностей, которые обеспечили достижение индивидуального образовательного результата. Адекватная оценка предъявленного старшеклассником индивидуального проекта требует осуществления педагогом особой – рефлексивной деятельности над проектом, в результате которой воссоздается пройденный автором путь: поставленные и решенные задачи, использованные для этого средства, определяющие уровень его образовательной самостоятельности. В целях овладения педагогами данной деятельностью созданная модель включает практикум, в ходе которого они осуществляют оценку различных проектов, выполненных старшеклассниками.

Таким образом, процесс развития образовательной самостоятельности старшеклассников, осуществляемый на основе субъект-субъектного педагогического взаимодействия, предъявляет к профессиональной компетентности учителя качественно новые требования. Их суть сводится к тому, что учитель должен освоить педагогические средства поддержки процессов развития у учащихся образовательной самостоятельности через сопровождение их целеполагания, прогнозирования, проектирования, реализации и оценки индивидуальной образовательной траектории.

При этом процесс развития у педагогов профессиональной готовности к субъект-субъектному взаимодействию, ориентированному на формирование образовательной самостоятельности старшеклассников, должен строиться на основе использования активных методов обучения, стимулирующих освоение учителями субъектной позиции, которая призвана обеспечить продуктивность межсубъектного 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 конструируется в контексте специально организуемого субъект-субъектного взаимодействия учителя и учащихся.

Ссылки и примечания:

1. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и администрации Краснодарского края (проект № 16-16-23002 «Формирование образовательной самостоятельности школьников как педагогическое условие эффективности прохождения ими индивидуального образовательного маршрута на старшей ступени обучения»).
2. Гребенникова В.М., Игнатович С.С. Проектирование индивидуального образовательного маршрута как совместная деятельность учащегося и педагога // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 11-3. С. 529–534.
3. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. СПб., 2011. 36 с.
4. Гегель Г.В.Ф. *Феноменология духа*. М., 2000. 495 с.
5. *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* / ed. by B. Moon, L. Vlăsceanu, L.C. Barrows. Bucharest, 2003.
6. Петровский В.А. *Человек над ситуацией*. М., 2010. 559 с.
7. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // *Человек.RU*. 2017. № 12. С. 85–94.

References:

- Feldstein, DI 2011, *The profound changes in modern childhood and the actualization of the psychological and pedagogical problems of the education development caused by them*, St. Petersburg, 36 p., (in Russian).
- Grebennikova, VM & Ignatovich, SS 2013, 'Designing an individual educational path as a collaboration between a student and teacher', *Fundamental'nyye issledovaniya*, no. 11-3, pp. 529-534, (in Russian).
- Hegel, GWF 2010, *Phenomenology of the spirit*, Moscow, 495 p., (in Russian).
- Kovaleva, TM & Yakubovskaya, TV 2017, 'Tutor activity as anthropological practice: between the individual educational path and the individual educational program', *Chelovek.RU*, no. 12, pp. 85-94, (in Russian).
- Moon, B, Vlăsceanu, L & Barrows, LS (eds.) 2003, *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*, Bucharest.
- Petrovsky, VA 2010, *The man over the situation*, Moscow, 559 p., (in Russian).