

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ

Монография



Владимир 2020

УДК 378.14

ББК 74.480

С76

Авторы: И. В. Плаксина, А. В. Зобков, К. В. Дрозд, Е. Н. Малова,
О. В. Морозова

Рецензенты:

Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО
руководитель лаборатории экопсихологии развития и психодидактики
Психологического института Российской академии образования
В. И. Панов

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент
Международной академии наук педагогического образования
профессор кафедры педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Е. Ю. Рогачева

Издается при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00251

Становление субъекта инновационной педагогической
С76 деятельности в условиях воспитательного пространства школа-
вуз : монография / И. В. Плаксиной [и др.] ; Владим. гос. ун-т
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2020. –
299 с. – ISBN 978-5-9984-1280-6

Отражены актуальные вопросы, связанные с проблемой становления субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз. Результаты исследования, представленные в монографии, доказывают эффективность использования экопсихологической модели становления субъектности в качестве методологического основания.

Адресована ученым и практикам системы образования.

УДК 378.14

ББК 74.480

ISBN 978-5-9984-1280-6

© Плаксина И. В., Зобков А. В.,
Дрозд К. В., Малова Е. Н.,
Морозова О. В., 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
Глава 1. УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» И ЕЕ ТРЕБОВАНИЙ К СУБЪЕКТНЫМ КАЧЕСТВАМ ПЕДАГОГА.....	9
1.1. Подходы к определению инновационной педагогической деятельности в отечественных и зарубежных научных исследованиях	9
1.2. Современные представления о субъекте и субъектности.....	28
1.3. Экопсихологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности	37
1.4. Критерии становления субъекта инновационной педагогической деятельности	47
1.5. Мотивационная готовность педагога к инновационной педагогической деятельности	57
1.6. Воспитательное пространство школа-вуз как условие становления субъекта инновационной деятельности.....	65
1.7. Модель научно-методического сопровождения субъекта инновационной педагогической деятельности	83
Глава 2. АПРОБАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ НА ВЫБОРКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	98
2.1. Эмпирическая структура психологических характеристик педагогов как субъектов инновационной педагогической деятельности	98
2.2. Личностные особенности студентов в соответствии с их субъектной включенностью в учебно-профессиональную деятельность.....	111

2.3. Структура психологических характеристик становления субъектности на этапе профессионального обучения.....	127
2.4. Субъект-объектные атрибуты личности будущего педагога, определяющие качество общения	145
2.5. Исследовательский потенциал будущих педагогов как условие становления субъекта инновационной педагогической деятельности	154
2.6. Опыт проектирования и апробации инновационных педагогических технологий в реализации экопсихологической модели становления субъекта учебной деятельности.....	176
2.7. Педагогическая практика как условие становления продуктивных стадий субъектности будущего педагога.....	200

Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ.....

3.1. Содержание комплекса психолого-педагогических средств развития субъектности педагогов и студентов, участвующих в инновационной деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз.....	221
3.2. Экспериментальная проверка теоретической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности на педагогических выборках двух общеобразовательных школ	235

ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... 255

ПРИЛОЖЕНИЯ 261

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемая вниманию читателей коллективная монография подготовлена по итогам исследования, выполненного при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00251 «Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз» коллективом авторов: И. В. Плаксина (научный редактор), А. В. Зобков, К. В. Дрозд, Е. Н. Малова, О. В. Морозова.

Актуальность обращения к проблеме становления субъектности в области инновационной педагогической деятельности обусловлена приоритетами национальной и региональной политики в сфере образования, обозначенными в «Законе об образовании Российской Федерации», а также требованиями к компетенциям педагога в области инновационной деятельности, закрепленными в Профессиональном стандарте «Педагог».

Согласно «Закону об образовании в Российской Федерации» инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ как организациями, осуществляющими образовательную деятельность, так и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями (статья 20, п. 3). Исследования лаборатории методологии и прогностики развития педагогического образования РАО показывают, что педагоги в России не в полной мере готовы к этому переходу. В ряде научных исследований зафиксирован низкий уровень готовности педагогов к инновационным преобразованиям, при этом их необходимость в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств:

– во-первых, быстро меняющиеся социально-экономические условия выступают средством обновления образовательной практики, ее методологии и технологий организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа;

– во-вторых, изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения;

– в-третьих, изменение характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических инновационных идей. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных «сверху» новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный, исследовательский характер, так как современная школа более свободна в выборе направлений собственного развития.

Для современной образовательной практики характерно наличие противоречий между возрастающей потребностью общества в обновлении, расширении инновационных процессов в профессионально-педагогическом образовании, обеспечивающем высокое качество развития всех других видов образования, и недостаточным уровнем готовности педагогов к совершенствованию своей педагогической деятельности, участию в инновационных проектах. Следовательно, инновационное поведение педагога должно стать одной из самых важных характеристик профессиональной деятельности, итогом которой – становление субъекта инновационной педагогической деятельности и преобразование образовательной среды.

Современные исследования в указанном направлении в большинстве своем посвящены становлению субъекта учебной деятельности, так как в соответствии с требованиями ФГОС субъектные качества учащегося выступают как результат обучения. Формирование субъекта учебной деятельности осуществляется с опорой на закономерности возрастного развития без учета влияния на этот процесс компонентов образовательной среды. При этом уровень развития субъектности педагогов остается за рамками обсуждения, субъектная педагогическая позиция, как правило, просто декларируется.

Особенно актуальным становится формирование субъектности студентов педагогических специальностей, так как они выступают субъектами учебной деятельности, профессиональной деятельности в ходе практик и субъектами инновационной деятельности, являясь членами педагогических сообществ, включенных в инновационную педагогическую деятельность. Несмотря на то что результаты образования во ФГОС ВО прописаны в терминах компетенций, образовательные программы по-прежнему разрабатываются в рамках дидактической (знаниевой) парадигмы, в которой в качестве исходного основания для

их построения выступает предметное содержание учебной дисциплины. Если же говорить о метапредметных компетенциях, которые предполагают способность студента быть субъектом активностей разного рода, то их формирование происходит стихийно, нецеленаправленно. Важно отметить, что в соответствии с ФГОС ВО будущий педагог должен обладать способностью формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики; быть готовым к педагогическому проектированию образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов; обладать способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование; развивать и применять индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения задач инновационной педагогической деятельности.

Инновационная компетентность педагога активно обсуждается в научной литературе и понимается как интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая качество деятельности; как способность успешно действовать в постоянно обновляющейся профессиональной среде; как личностная, теоретическая и практическая готовность к введению новшеств; как способность к разработке и внедрению принципиально новых образов содержания и технологий обучения.

При этом остаются не решенными следующие вопросы:

– какие условия, средства и механизмы будут обеспечивать продуктивное инновационное поведение педагога?

– каковы субъектные качества педагога, характерные для инновационной педагогической деятельности независимо от ее специфики (предметного содержания)?

– какова технологическая последовательность становления субъекта инновационной деятельности?

Становление субъекта инновационной педагогической деятельности должно иметь собственную логику движения: от формирования устойчивой мотивации к инновационной деятельности, владения технологиями разработки инновационных проектов до самостоятельного продуцирования идей, проектирования и решения инновационных задач, способствующих развитию образовательной среды/пространства.

Авторы монографии представляют опыт использования экопсихологической онтологической модели В. И. Панова в качестве теоре-

тического и методического основания решения задачи развития субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз. Экопсихологическая модель позволяет описать этапы становления субъекта инновационной педагогической деятельности: этап формирования мотивации субъекта к инновационной преобразующей деятельности; этап знакомства с сущностью и содержанием инновационной деятельности; этап подражательного действия; этап освоения инновационных технологий с внешней регулирующей правильности выполнения со стороны наставника, супервизора, а затем при внутреннем контроле; этап экстерииоризации функции внешнего контроля и формирования исследовательской компетентности педагога; этап творческого самовыражения и продуктивного влияния на образовательную среду в целях ее продуктивного развития.

В первой главе монографии раскрыты современные представления о субъекте и субъектности, представлено уточненное понятие «инновационная педагогическая деятельность», описана теоретическая экопсихологическая модель становления субъекта, предложены критерии становления субъектности в области инновационной педагогической деятельности, раскрыт инновационный потенциал воспитательного пространства школа-вуз.

Вторая глава раскрывает результаты апробации теоретической экопсихологической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности на выборках студентов педагогических специальностей и педагогов общеобразовательной школы.

Третья глава посвящена результатам экспериментальной проверки эффективности комплекса психолого-педагогических средств развития субъекта инновационной деятельности, соответствующего экопсихологической модели становления субъекта. Глава содержит описание организационно-педагогических условий и модели научно-методического сопровождения развития субъектности педагогов и студентов педагогических специальностей. Представленные результаты экспериментального исследования подтвердили правомерность использования экопсихологической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности в качестве исходного теоретического конструкта, что позволяет расширить поле психолого-педагогических исследований в области педагогической инноватики и разработки программ психологического сопровождения инновационной педагогической деятельности.

Глава 1. УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» И ЕЕ ТРЕБОВАНИЙ К СУБЪЕКТНЫМ КАЧЕСТВАМ ПЕДАГОГА

1.1. Подходы к определению инновационной педагогической деятельности в отечественных и зарубежных научных исследованиях

И. В. Плаксина, А. В. Зобков

Общество XXI века – это динамично развивающееся общество информационного типа. Вынужденный переход образовательной практики в цифровой контекст стал проверкой существующих традиционных институтов на пригодность и актуализировал необходимость осмысления влияния технологической составляющей образовательной практики на результаты образования в целом.

Системная цифровизация образования и связанные с ней вопросы здоровьесбережения, педагогики, дидактики, психологии становятся основанием для рефлексии и осмысления приобретенного опыта и предметом серьезных междисциплинарных исследований. При этом еще не до конца решены вопросы, связанные со сменой знаниевой образовательной парадигмы на компетентностную, суть которой состоит в субъект-субъектном, личностно-ориентированном подходе к учащемуся и попытках построения индивидуальных образовательных траекторий.

Важность необходимых перемен всей образовательной системы отражены в законе «Об образовании», в Федеральных государственных образовательных стандартах начального, основного и среднего (полного) общего образования и профессиональном стандарте педагога, в документах, регламентирующих переход высшего образования на уровневую структуру. На современном этапе общественного развития образование является той ключевой сферой, от которой зависит не только уровень общей культуры и профессиональной подготовки человека, но и достижение им личностной зрелости. Инновационная педагогическая деятельность, как подчеркивает С. Г. Григорьева, связанная с отказом от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности ученика, выходит за рамки действу-

ющих нормативов, создает новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности учителя, новые педагогические технологии, реализующие эту деятельность [1, с. 49]. Участия педагога в исследовательской деятельности [4].

По мнению В. А. Ясвина, инновационная деятельность педагогических коллективов недостаточно обоснована в методологическом и продумана в тактическом планах [23, с. 11]. А. В. Ясвин отмечает, что достижение качественно иной педагогической практики возможно тогда, когда инновации в системе образования являются результатом осознанной, целенаправленной, научно обоснованной педагогической деятельности, в основе которой лежит рефлексивный анализ персонального и коллективного педагогического опыта. В этом случае осуществляется перевод всей организационно-образовательной системы школы в режим развития [23, с. 16]. Отметим, что под организационно-образовательной системой понимается структурная организация школы, модели образовательной и управленческой деятельности, координационные механизмы, характеристики образовательной среды, характер взаимоотношений субъектов внутри него [23, с. 53 – 55].

В научно-педагогической литературе отражены различные направления исследования инновационной деятельности: общие и специфические особенности этой деятельности как творческой рассмотрены в работах Ф. Н. Гоноболина, В. И. Загвязинского, В. А. Кан-Калика, А. К. Марковой, Н. Д. Никандрова, Н. Р. Юсуфбековой; с точки зрения изучения педагогических достижений и распространения передового опыта инновационная деятельность учителя исследуется Ю. К. Бабанским, М. М. Поташником; особенности инновационных явлений в современной системе образования представлены в работах М. С. Бургина, М. В. Кларина, С. Д. Полякова, Л. С. Подымовой, А. В. Хуторского.

На сегодняшний день в научной литературе нет единого определения терминов «инновация», «инновационная педагогическая деятельность». Разночтение приводит к сложностям при анализе эффективности внедренных инноваций и часто затрудняет проведение объективной экспертизы инновационного процесса. Как отмечает А. В. Хуторской, термин «инноватика» возник «более 100 лет назад в культурологии и лингвистике при описании процессов культурной диффузии, когда феномен из одного культурного ареала проникал в другие» [21, с.

12–25]. Эту же мысль транслирует С. Д. Поляков: слово инновация (innovation) как научное слово появилось в науке в конце XIX века в работах этнографов и обозначало введение элементов одной культуры (в частности европейской) в другие культуры (например, в африканские) [13]. Первое наиболее полное описание инновационных процессов было представлено в начале XX в. экономистом И. Шумпетером (Шумпетер, 1911) который анализировал «новые комбинации» изменений в развитии экономических систем.

Важно обратить внимание на существенную разницу между понятиями «новшество», «нововведение» и «инновация» в педагогической науке. В. И. Загвязинский [3, с. 14] отмечает, что под новшеством «обычно понимается элемент педагогической действительности, который в представленном виде, в данном качестве еще не встречался». Нововведение, в свою очередь, «своеобразный носитель новшества, средство его распространения, донесения до практики (новые проекты, программы, средства обучения, пособия, типы образовательных учреждений и т.д.)». Под инновацией же подразумевают «распространение новшеств в педагогической практике.

Одной их причин, подтолкнувших ученых к исследованию педагогических инноваций, стал обнаружившийся еще во второй половине XX в., кризис образования. В 1979 г. ученые (члены «Римского клуба») назвали сложившуюся систему образования «поддерживающей», т.е. имеющей в своей основе «фиксированные методы и правила, предназначенные для того, чтобы справляться с уже известными, повторяющимися ситуациями» [7].

Альтернатива «поддерживающему» – «инновационное» обучение (в терминах «Римского клуба»), которое готовит обучаемых к ответственности за будущее и формирует у них веру в себя и в свои профессиональные способности влиять на это будущее. Группа ученых во главе с Дж. Боткиным в докладе «Римскому клубу» охарактеризовала инновационное обучение как особый тип овладения знанием, альтернативный по отношению к традиционному, нормативному обучению. Нормативное обучение направлено на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях, тогда как инновационное обучение «подразумевает развитие способностей к совместным действиям в новых, возможно беспрецедентных, ситуациях».

Западная наука обратила внимание на педагогические инновационные процессы уже в 50-х гг. XX в. Отечественная педагогика только в 80-е годы XX века сделала предметом своих исследований инновационные процессы в образовании. В последние 20 лет проблематика нововведений в области образования, как отмечает А. В. Хуторской [21], рассматривается в работах отечественных педагогов и психологов: Н. В. Горбуновой, В. И. Загвязинского, М. В. Кларина, В. С. Лазарева, В. Я. Ляудис, М. М. Поташника, С. Д. Полякова, В. А. Сластенина, В. И. Слободчикова, Т. И. Шамоной, О. Г. Юсуфбековой и др. Оформилось отдельное направление педагогических исследований – педагогическая инноватика.

Термины «инновация в образовании» и «педагогическая инновация», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики И. Р. Юсуфбековой [21]. В ее работах педагогическая инноватика рассматривается как особая самостоятельная отрасль педагогической науки, имеющая собственный оригинальный объект, предмет и методы исследования. Она выделяет неологические, аксиологические и праксиологические характеристики такого сложного и многоаспектного понятия как педагогическая инновация.

Н. А. Ракова дает определение педагогической инноватике. По ее мнению, это «наука, изучающая природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, а также обеспечивающая связь педагогических традиций с проектированием будущего образования» [17, с. 4]. А. В. Хуторской отмечает, что педагогическая инноватика – это сфера науки, учение о неразрывном единстве и взаимосвязи трех основных элементов инновационного процесса в сфере образования: создания педагогических новшеств; их внедрения и освоения; применения и распространении [20].

В целом, возникновение особой отрасли педагогической науки – педагогической инноватики, было обусловлено оформившимся во второй половине XX века кризисом образования. Образовательная модель, подразумевающая обыкновенную передачу знаний, уже не удовлетворяла запросы обновленного общества. Понадобилась модернизированная парадигма, предполагающая активное внедрение иннова-

ций в педагогический процесс для развития творческого потенциала личности.

В педагогическом словаре под редакцией В. И. Загвязинского и А. Ф. Закировой [11] представлено следующее определение инновации: 1) синоним новшества, новации; улучшающие практику целенаправленные изменения; 2) распространение новации, ее проникновение в практику, процесс освоения новшества, предполагающие его творческое осмысление и овладение методами его использования. К. В. Дрозд, И. В. Плаксина отмечают, что слово «инновация» (от англ. innovation) по смыслу идентично слову «нововведение»; оно рассматривается как развивающийся комплексный процесс создания, распространения, использования новшества, которое способствует развитию и повышению эффективности инновационной деятельности [15].

В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян подчеркивают, что инновация и нововведение есть тождественные понятия. Их можно определять, и это имеет место во многих случаях, как процесс введения новшества в образовательную систему. Они рассматривают нововведение (инновацию) как внедренное (освоенное) новшество [8].

Классик педагогической инноватики Н. Р. Юсуфбекова, предлагает понимать новшество в педагогике как «содержание возможных изменений педагогической действительности, которое ведет (при освоении новшества педагогическим сообществом и внедрении их) к ранее неизвестному, ранее не встречавшемуся в данном виде в истории образования состоянию, результату, развивающим теорию и практику обучения и воспитания» [22, с. 16]. Н. Р. Юсуфбекова констатирует: необходимо различать термины «новшество» и «нововведение». Педагогическое новшество – некая идея, метод, средство, технология или система; нововведением в этом случае будет процесс внедрения и освоения этого новшества. Таким образом, термин «нововведение» синонимичен «инновации». В. А. Слостёнин под педагогической инновацией понимает «введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. В отечественной педагогике сделаны первые попытки объяснения сущности и содержания инновационных процессов». Автор также выделяет совокупность критериев педагогических инноваций: «новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в

массовом опыте» [18]. М. В. Кларин под термином «инновация» понимает следующее: «инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан» [6, с. 6].

Таким образом, под термином «инновация» мы можем понимать, во-первых, само новшество, как явление; во-вторых, непосредственный процесс распространения и освоения новшества, то есть его включение в практическую область жизни.

По мнению А. М. Лобка [9, с. 6], «инновационная образовательная деятельность – это деятельность, благодаря которой происходит развитие образовательного процесса (тогда как традиционная образовательная деятельность – это деятельность, благодаря которой обеспечивается стабильность образовательного процесса). К. В. Дрозд и И. В. Плаксина отмечают, что под инновационной образовательной деятельностью подразумевается комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс изменения смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления [15].

М. П. Прохорова и А. А. Шкунова [16, с. 108] под инновационной деятельностью педагога подразумевают «комплексный интегративный вид педагогической деятельности, направленный на обеспечение инновационного развития и повышение качества профессионального образования за счет разработки и применения разнообразных новшеств в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов», или «целенаправленную деятельность по использованию разнообразных инноваций для повышения качества профессиональной подготовки».

М. В. Кларин [6, с. 11 – 12] определяет инновационную педагогическую деятельность «как порождение объективно нового культурного опыта, который выстраивается в процессе его создания, фиксации, осмысления для последующего воспроизводства, развития в собственной деятельности или передачи следующей группе людей, которой предстоит этот опыт освоить и развить...», а также как метадеятельность, изменяющую рутинные компоненты репродуктивных видов обучающей деятельности. Л. С. Подымова отмечает, что иннова-

ционная деятельность выступает важнейшей особенностью педагогического труда и указывает на взаимосвязь общей культуры педагога, его творческого потенциала и профессиональной направленности.

Г. Л. Ильин отмечает, что высокая результативность становления инновационной компетентности педагога достигается в пространстве непрерывного образования, которое характеризуется единством методологического, нормативного и научно-методического обеспечения

С точки зрения ряда исследователей (И. Ф. Исаев, Л. И. Мищенко, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов) в современных условиях развития общества, культуры и образования инновационная педагогическая деятельность обусловлена быстро меняющимися социально-экономическими условиями, которые влекут за собой необходимость коренного обновления системы образования. Инновационная направленность деятельности педагогов и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и испытание педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики: усилением гуманитаризации содержания образования; непрерывным изменением объема, состава учебных дисциплин; введением новых учебных предметов, требующих постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания, актуализируются задачи роста профессионального мастерства педагогов; меняется характер отношений педагогов к самому факту освоения и применения педагогических новшеств.

Обращая внимание на пестрое множество точек зрения на определение термина, исследователи Н. П. Кириллов, Е. Г. Леонтьева отмечают, что общим моментом во всех определениях выступает то, что инновация – это возникновение некоторого нового качества, не присущее ранее объекту инновации [5, с. 25].

В. И. Загвязинский определяет важнейший термин педагогической инноватики – инновационный процесс как «процесс совершенствования образовательных практик, развитие образовательных систем на основе нововведений, или, точнее говоря, на основе обогащения, видоизменения этих систем на базе инновационного развития и частичного изменения традиционных целей, содержания и средств образования» [3, с. 14].

М. М. Поташник отмечает, что инновационный процесс имеет сложное строение, в котором выделяется следующая иерархия структур инновационной деятельности: деятельностная структура, как совокупность компонентов (мотивы, цель, задачи, содержание, формы, методы, результаты); – субъектная структура, как деятельность всех субъектов развития (директора, его заместителей, учителей, ученых, учащихся, родителей и т.д.); – уровневая структура, как инновационная деятельность субъектов на международном, федеральном, региональном, районном и школьном уровнях; – содержательная структура, как рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитании, управлении и т.д.; – структура жизненного цикла, включающая этапы: возникновение, рост, зрелость, освоение, диффузия, насыщение, рутинизация, кризис, иррадиация; – управленческая структура, как взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование, организация, руководство, контроль; – организационная структура, включающая собственно организационный, диагностический, прогностический, практический, обобщающий и внедренческий этапы [14]. Триада инновационного процесса – создание, освоение и применение новшеств является объектом изучения в педагогической инноватике.

Перейдем к рассмотрению типологии педагогических нововведений. По мнению С. Г. Григорьевой, в системе образования можно выделить следующие типы нововведений:

- по их принадлежности к учебно-воспитательному процессу: – нововведения в содержании; – методике, технологии, организационных формах, методах, средствах учебно-воспитательного процесса; – управлении образовательным учреждением;

- по масштабности: – федеральные; – региональные; – национально-региональные; – образовательные учреждения нового типа;

- по педагогической значимости: – обособленные (частные, локальные, единичные и т.д.), не связанные между собой; – модульные (комплекс частных, связанных между собой инноваций); – системные;

- по происхождению: – модификационные, т. е. усовершенствованные; – комбинированные (присоединение к ранее известному нового компонента); – принципиально новые [2, с. 10].

А. В. Хуторской предлагает следующую типологию педагогических инноваций:

– по уровням инновационной деятельности: – методологические инновации, как новые подходы к построению образовательных систем; – институционные инновации, связанные с организационно-структурными преобразованиями и, прежде всего, статусным изменением образовательных учреждений; – инновации, охватывающие содержательные процессы поиска и реализации новых образовательных технологий (дистанционное обучение, тестирование, информационные технологии и др.);

– по способу возникновения и протекания инноваций: систематические, планомерные, стихийные;

– по глубине и ширине осуществления инноваций: массовые, глобальные, радикальные, существенные преобразования, частичные, мелкие модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением;

– по характеру происхождения: внешние и внутренние;

– по признакам масштабности: частные (локальные и единичные, не связанные между собой), модульные (или комплексные, взаимосвязанные между собой), системные (охватывающие все сферы жизнедеятельности образовательного учреждения) [20, с. 13].

А. И. Пригожин (Пригожин, 2004) выбирает основанием для классификации инновационный потенциал, который измеряется по степени новизны его предметного содержания и определяет три типа нововведений: радикальные или базовые (принципиально новые технологии и методы управления); модифицирующие (улучшение, дополнение исходных конструкций, принципов, форм); комбинаторные (использование различных сочетаний конструктивного соединения элементов).

М. В. Кларин [7, с. 8 – 9] исследует идею взаимодействия продуктивного и репродуктивного компонентов образовательного процесса и выделяет два основных типа, соответствующих репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса:

1. Инновации-модернизации, видоизменяющие учебный процесс, направленные на достижение гарантированных результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации. Лежащий в их основе технологический подход к обучению направлен, прежде всего, на сообщение учащимся знаний и формирование способов действий по образцу, ориентирован на высокоэффективное репродуктивное обучение.

2. Инновации-трансформации, преобразующие учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности. Соответствующий поисковый подход к обучению направлен, прежде всего, на формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний, их применения в новых условиях, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций.

Таким образом, к началу XXI века инноватика в образовании постепенно сформировалась как новая отрасль научно-педагогического знания, изучающая новые технологии, процессы развития школы, практику образования. Сегодня педагогическая инноватика – это учение о неразрывном единстве и взаимосвязи трех основных элементов инновационного процесса в сфере образования: создание педагогических новшеств, их внедрение и освоение, применение и распространение.

М. П. Прохорова и М. П. Шикунова отмечают, что инновационная деятельность педагога является необходимым условием высокого качества педагогического образования, поскольку обеспечивает полноценную реализацию востребованных программ педагогической подготовки. Она направлена на удовлетворение спроса на качественное педагогическое образование, обеспечивает формирование необходимых компетенций и развитие личности учащихся, способствует развитию системы педагогического образования [16].

Изменения в содержании и организации деятельности образовательных учреждений, их инновационная направленность тесно связаны с изменениями в методологической и технологической подготовке педагогов и руководителей. Этот процесс и сегодня не имеет достаточной научно-организационной базы.

В. А. Стастёнин, рассуждая о причинах слабой восприимчивости к инновациям в образовании, отмечал отсутствие особой «инновационной среды» – определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы. Отсутствие такой инновационной среды проявляется, главным образом, в методической непод-

готовленности учителей, в их слабой информированности по существу педагогических нововведений [18].

Анализ зарубежных публикаций выделяет ряд тенденций, связывающих становление субъекта инновационной деятельности с характеристиками личности профессионала. Научные исследования в этой области посвящены в большей степени оценке инновационного потенциала педагогов. Принятие педагогами необходимости инновационных преобразований педагогической практики, преодоление ограничений типичного классно-урочного взаимодействия учителей и учеников, творческое взаимодействие внутри педагогического коллектива рассматриваются как факторы успешной реализации педагогических инноваций [27, 37, 40].

Становление профессиональной субъектности педагога невозможно без развития его профессиональной идентичности. Принятие своей профессиональной деятельности в качестве средства самореализации, осознание и принятие ее ценностей, отождествление себя с группой профессионалов, обладающих определенным набором личностных качеств и профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих результативность деятельности, становится базисом развития профессиональной субъектности. С позиции инновационной деятельности этот вопрос рассматривается в работе R. Brown и D. Неск, в которой авторы приводят результаты изучения становления идентичности учителей в альтернативной образовательной среде (специально сформированной для обучения учащихся, столкнувшихся с различными трудностями, не позволяющими им успешно обучаться в обычной образовательной среде) [25].

Становление педагогической идентичности посредством исследовательской педагогической деятельности посвящена работа L. A. Taylor [36]. В ней автор обосновывает необходимость субъект-субъектного взаимодействия в процессе решения исследовательских задач со студентами для формирования их будущей педагогической идентичности. Исследовательские задачи строятся на основе авторских нарративов, анализируемых обучающимися совместно с преподавателем. Учителя, воспринимающие свою профессию как призвание, демонстрируют страстное отношение к своей работе [38] и, соответственно, готовность к инновационной педагогической деятельности.

Профессиональная идентичность преподавателей педагогических специальностей в свете требований педагогических инноваций рассматривается в работе О. Avidov-Ungar, А. Forkosh-Baruch [24]. Авторы выделяют три вида профессиональной идентичности педагогов в связи с инновационностью педагогической деятельности: а) «бытие» как концепция сосуществования в соответствии с требованиями педагогических инноваций; б) «действие» как упор на практическую реализацию инноваций; в) «наличие» как реализация инноваций исходя из наличных потребностей учеников и коллег. В работе описаны представления об инновациях представителей названных групп педагогических идентичностей. Среди доминирующих в настоящее время способов внедрения педагогических инновационных видов деятельности выделяются:

- приобретение известных педагогических технологий и их использование в учебном процессе;
- изучение инновационного опыта коллег;
- обобщение и распространение собственного педагогического опыта;
- создание новых образовательных технологий;
- разработка новых педагогических идей.

При этом учителя отмечают, что для реализации инновационных идей:

- не хватает времени;
- не хватает теоретических знаний;
- отсутствует консультационная помощь;
- отсутствует уверенность в преодолении бюрократических барьеров;
- отсутствует поддержка со стороны коллег;
- неуместность внедрения педагогических инноваций как таковых. Заметим, что последний пункт пересекается с идеями V. Evils и A. Childs [26] о том, что педагогические инновации нарушают сложившиеся веками педагогические устои.

Инновационные программы в образовании являются частью профессионального развития учителей во многих странах. Роль опытного педагога – профессионала в становлении субъектности и идентичности педагога представлена в работе L. A. D. Rodrigues, E. Pietri, H. S. Sanchez, K. Kuchah [33]. Показано, что опыт зрелых учителей в

профессиональном и жизненном планах оказывает положительное влияние на развитие педагогической субъектности и мультиидентичности, которые воплощаются посредством учета политических, педагогических технологий, учетом этических аспектов преподавания и реагирования на социально-культурное разнообразие. В работе греческих исследователей S. Lourmpas и A. Dakoroulou показана ведущая роль учителей – лидеров в мотивации школьных учителей к инновационной деятельности в школах Греции [30].

Изучению роли мотивации в работе учителя и представлений о своей самоэффективности при переходе на флип-обучение в вузе (учащиеся сначала изучают темы самостоятельно, с помощью видеороликов, подготовленных преподавателем, а на занятиях полученные знания применяются и отрабатываются) посвящена работа китайских исследователей H.-M. Lai, Y.-L. Hsiao, P.-J. Hsieh [29]. Авторами установлено, что с намерением использовать флип-обучение (как инновационный подход) положительно коррелирует мотивация соперничества. Также показано, что с желанием продолжать использовать флип-обучение тесно связана внешняя мотивация (финансовое поощрение, возможность должностного роста и т.д.), а также высокая самоэффективность как ожидание успеха от собственных педагогических усилий.

Инновационная деятельность педагогов рассматривается с позиции творческого подхода к профессиональной деятельности учителей. L. D. Rubenstein, L. M. Ridgley, G. L. Callan, S. Karami, J. Ehlinger изучали отношение учителей к педагогическому творчеству с позиции социально-когнитивной теории [34].

Это позволило авторам выявить личностные, поведенческие и социальные факторы, препятствующие проявлению творчества учителями в их деятельности. Так, для большинства учителей этими факторами оказались формальные ограничения педагогической деятельности: учебные планы, строгие временные рамки, обязательные стандартизированные тесты, отсутствие административной поддержки. Также, учителя указали на личностные характеристики обучающихся, как на фактор, препятствующий творческой деятельности (например, высокая степень конформности во взаимодействии со сверстниками, внешняя мотивация и др.).

Творчество признается основой образования в 21 веке. D. Henriksen, M. Henderson, E. Creely, S. Ceretkova, E. T. Sointu, Ch. H. Tienkenна основе анализа множества современных работ и международного педагогического опыта, исследуют творческий подход в образовании с учетом развития цифровых технологий и информатизации общества, что смело можно считать инновационными процессами в классическом образовательном пространстве [28].

Инновации в педагогическом образовании как процесс коллективного творчества рассматриваются в работе V. Evils и A. Childs [26].

Эта работа интересна с той позиции, что в ней авторы рассматривают важность инноваций в подготовке учителей, т.е. на ранних этапах становления их профессиональной субъектности. Ссылаясь на культурно-исторический подход Л. С. Выготского, авторы указывают, что творчество нужно рассматривать как часть педагогических инноваций. Оно формирует новые идеи, новые социальные и педагогические практики, которые имеют социально значимые цели и результаты; сама же инновация как процесс заключается в принятии и реализации новых идей на практике. В работе подчеркивается, что исторически сложившиеся традиции в образовании довольно сильны, и могут препятствовать инновациям. Возникает противоречие между потребностью в изменениях и наличием необходимых ресурсов, в том числе личностных. В этой связи подчеркивается необходимость в коллективных практиках, формирующих мотивацию инновационной деятельности учителей средствами коллективного творчества.

В последнее время в научной литературе уделяется достаточно большое внимание изучению психологических особенностей учителей, активно реализующих образовательные инновации. Так, например, турецкие исследователи A. S. Önen, С. Коçак провели рефлексивный анализ тенденций самоопределения будущих учителей (студентов педагогического факультета) в соответствии с их индивидуальной инновационностью [32]. Авторы выделили две направленности личности: автономные (ориентированы индивидуальные достижения в деятельности) и социотропические (ориентированные на межличностное взаимодействие). Среди студентов педагогических специальностей автономные значительно преобладают над социотропиками, при этом показатель рефлексивности мышления в группе

студентов социотропиков оказался значимо выше показателя автономных студентов педагогической направленности. Результаты исследования турецких ученых довольно интересны в рамках решения задач нашего исследования, а их подход к изучению инновационности студентов-педагогов схож с нашим подходом к изучению становления субъектности инновационной педагогической деятельности.

Изучению адаптивности учителей, обладающих гибкостью в решении сложных педагогических задач (реализующих нетрадиционные подходы) посвящена работа I. Mannikko, J. Husu [31]. Авторы в результате стандартизированного наблюдения и контент-анализа речи учителей обнаружили две ориентации преподавателей в сложной педагогической ситуации:

а) фиксированная ориентация – учитель позиционирует себя как заранее знающий ответ на любой вопрос и имеющий выход из любой ситуации, медленно меняющий содержание урока;

б) открытая ориентация – педагог действует через ситуативные подсказки, объединяет уже существующее знание с интерактивным наблюдением. Адаптивность в сложной педагогической ситуации по схеме фиксированной ориентации проявляется в способности ссылаться на свой прошлый опыт преподавания. Адаптивный потенциал открытой ориентации заключается в способности проявлять гибкость, делать текущие выводы, давать оценки из интерактивных наблюдений. Адаптивные идеи таких учителей позволяют переосмыслить свои ключевые установки, развивать гибкость и видеть инновационные возможности в обучении.

T. V. Heinisa, I. Gollera, M. Meboldta предложили многоуровневый подход в образовании для развития инновационных компетенций обучающихся [27]. Подход основывается на проектном обучении, включающем в себя формирование не только профессиональных компетенций, но и социальных компетенций посредством переживания обучающимися реальных ситуаций. Для решения инновационных задач авторы предложили осуществить реализацию конкретных инновационных проектов в «инновационных командах» под руководством заслуженных профессионалов. Итогом такой работы стала сформированность не только профессиональных, но и мультидисциплинарных и социальных компетенций, а также динамическая модель продуктивности в ходе работы над инновационным проектом.

Таким образом, проанализировав научно-методическую литературу, раскрывающую подходы к определению педагогической инновации, мы можем констатировать, что педагогические инновации рассматриваются как целенаправленное изменение, которое вносит в образовательную среду элементы – новшества, которые улучшают характеристики отдельных частей, компонентов самой образовательной системы в целом; как процесс освоения новшества – нового средства или метода, новой методики, технологии или программы обучения; как поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и креативный подход к их переосмыслению. Результат педагогических инноваций рассматривается в категории формирования/развития компетенций субъектов образовательного процесса и характеристик образовательной среды.

Библиографические ссылки

1. Григорьева С. Г. Инновационная деятельность учителя как педагогическое явление // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2011. № 3 (71). Ч. 1. С. 49.

2. Григорьева С. Г. К проблеме инновационной деятельности педагога в современных условиях // Среднее профессиональное образование. 2010. № 11. С. 10.

3. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: [Электронный ресурс]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с. URL: http://www.studmed.ru/download/zagvyazinskiy-vi-teoriya-obucheniya-sovremennaya-interpretaciya_f3cbfcd5ed4.html.

4. Ильин Г. Л. Инновации в образовании: Учебное пособие. М.: Прометей, 2015. С.20.

5. Кириллов Н. П. Педагогические инновации как основа модели инновационного корпоративного образовательного учреждения // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 5. С. 25.

6. Кларин М. В. Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 5 – 27.

7. Кларин М. В. Инновации в обучении: Метафоры и модели : Анализ зарубеж. опыта. М.: Наука, 1997. С. 6.

8. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2004. № 4. URL:

http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193231110&archive=1195596940&start_from=&ucat=&

9. Лобок А. М. Проблематика инновационной деятельности в экспликации к проблемному полю образовательной программы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 1. С. 6.

10. Михайлова Л. Э. К вопросу о внедрении инновационных технологий в образовании // Научное сообщество студентов : материалы XVI Междунар. студенч. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 дек. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 54.

11. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М. : Издательский центр «Академия», 2008. С. 39.

12. Плаксина И. В. Психолого-акмеологическое сопровождение инновационной деятельности в образовательной среде : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Кострома, 2006. С. 16.

13. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. 176 с. URL: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/234/p4?category=24&article=234&page=5>.

14. Поташник М. М. Эксклюзивные аспекты управления школой. М.: Легион, 2016. 288 с.

15. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение: учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. С. 10.

16. Прохорова М. П., Шкунова А. А. Особенности инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 109.

17. Ракова Н. А. Педагогическая инноватика: Учебно-методическое пособие. Витебск: Издательство УЩ «ВГУ им. П. М. Машерова, 2011. 72 с.

18. Слостенин В. А. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс] : под ред. В. А. Слостени-

на. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-1.shtml#book_page_top

19. Толмачева Е. С. Основные понятия и подходы к сущности и содержанию инновационной деятельности в образовании // Актуальные задачи педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/59/2432/>.

20. Хуторской А. В. Типологии педагогических нововведений // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 13.

21. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Электронный ресурс]. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/1713716/>.

22. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании : Методическое пособие. М. : ЦСПО РСФСР, 1991. С. 16.

23. Ясвин В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М.: Сентябрь, 2011. 176 с.

24. Avidov-Ungar O., Forkosh-Baruch A. Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation // Teaching and Teacher Education. V.73. 2018. 183 – 191.

25. Brown R., Heck D. The construction of teacher identity in an alter native education context // Teaching and Teacher Education. 2018. V. 76, pp. 50 – 57.

26. Evils V., Childs A. Innovation in teacher education: Collective creativity in the development of a teacher education internship // Technology, Knowledge and Learning. 2019. V. 77, pp 277 – 286.

27. Heinisa T. B., Gollera I., Meboldta M. Multilevel Design Education for Innovation Competencies // 26th CIRP Design Conference. Procedia CIRP 50. 2016. pp. 759 – 764.

28. Henriksen D, Henderson M., Creely E., Ceretkova S., Černochová M., Sendova E., Sointu E. T., Tienken Ch. H. Creativity and Technology in Education: An International Perspective // Technology, Knowledge and Learning. 2018. V. 23, I. 3, pp. 409 – 424.

29. Lai H.-M., Hsiao Y.-L., Hsieh P.-J. The role of motivation, ability, and opportunity in university teachers' continuance use intention for flipped teaching // Computers & Education. V. 124. 2018. pp. 37 – 50.

30. Lourmpas S., Dakopoulou A. Educational Leaders and Teachers' Motivation for Engagement in Innovative Programmes. The Case of Greece // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. V. 116. 2014. pp. 3359 – 3364.

31. Mannikko I, Husu J. Examining teachers' adaptive expertise through personal practical theories // *Teaching and Teacher Education*. V. 77. 2019. pp. 126 – 137/

32. Önen A. S., Koçak C. Analysis On Reflective Thinking Tendencies Of Student Teachers According To Their Individual Innovativeness And Sociotropic-Autonomic Personality Characteristics // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. V. 143. 2014. pp. 788 – 793.

33. Rodrigues L.A.D., Pietri E., Sanchez H. S., Kuchah K. The role of experienced teachers in the development of pre-service language teachers' professional identity: Revisiting school memories and constructing future teacher selves // *International Journal of Educational Research*. V 88. 2018. pp. 146 – 155.

34. Rubenstein L. D., Ridgley L. M., Callan G. L., Karami S., Ehlinger J. How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective // *Teaching and Teacher Education*. 2018. V.70, pp. 100 – 110/

35. Silver, R. E., Kogut, G., Huynh, T. C. D. Learning “New” Instructional Strategies: Pedagogical Innovation, Teacher Professional Development, Understanding and Concerns // *Journal of Teacher Education*. 2019. Vol. 70. pp. 552 – 566. doi: 10.1177/0022487119844712//

36. Taylor L. A. How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction // *Teaching and Teacher Education*. 2017. V.61, pp. 16 – 25.

37. Vidra R. L., Gallagher D. R., Wilson V. Acknowledging the challenges of pedagogical innovation: the case of integrating research, teaching, and the practice of environmental leadership // *Journal of Environmental Studies and Sciences*. 2019. Vol. 9. pp. 270 – 275. doi: 10.1007/s13412-019-00551-2.

38. Vatou A., Gkorezis P. Link in calling and work passion in the educational context: work meaningfulness as a mediator // *Journal of Psychological and Educational Research*. V. 26. I. 1. 2018. pp. 23 – 39.

39. Weitze C. L. Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams // *Journal of Education for Teaching*. 2017. Vol. 43. pp. 361 – 373.

40. Yee F. N., Kwan K. C., Huey L., Phoebe M., Shing Y. L. Pedagogy and Innovation in Science Education: A Case Study of an Experiential Learning Science Undergraduate Course // *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 2019. pp. 2912 – 2914. doi: 10.15405/ejsbs.254.

1.2. Современные представления о субъекте и субъектности

И. В. Плаксина, К. В. Дрозд

Анализ подходов к описанию инновационной педагогической деятельности свидетельствует, что ее реализует педагог, априори занимающий субъектную позицию. Описание категории «субъект инновационной деятельности» требует обращения к анализу представлений о категориях «субъект» и «субъектность».

Анализ развития представлений о субъекте и субъектности, выполненный Е. А. Сергиенко, В. В. Знаковым и Н. Е. Харламенковой, позволяет выделить наиболее значимые взгляды и концепции, определяющие данные понятия [7, с. 66 – 79]. Первым внес в развитие понятия субъекта важнейшие характеристики Г. И. Челпанов, отнес само понятие к психической категории, и указав его важнейшие характеристики: развитие, сохранение субъекта и «констатация проявлений субъекта не только в сознательном, но и в бессознательном человека».

Д. Н. Узнадзе подчеркивал, что одной из важнейших характеристик субъекта становится целостность, принуждающая субъекта прибегнуть к помощи отдельных психических процессов в ситуации взаимодействия с действительностью. Это положение, несомненно, связано с теорией установки (Узнадзе, 1961).

Анализ работ Л. С. Выготского, выполненный Н. В. Богданович (Богданович, 2004), свидетельствует, что Л. С. Выготский использует понятие субъекта в основном в значении человека и это понятие остается в его теории неразработанным.

А. Н. Леонтьев в своей концепции деятельности обращается к понятию субъекта, но при этом субъект предстает как продукт дея-

тельности. Основные идеи А. Н. Леонтьева получили свое развитие в рамках концепции В. А. Петровского, который ввел понятие «субъектность», объединяющее категории деятельности и личности.

С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1997) ввел в психологию понятие «субъектный подход», сформулировал принципы самодеятельности субъекта и его самодетерминации. Это позволило преодолеть формально-структурный подход к анализу сознания и деятельности, сформулировать представление о «действующем лице», творящем деятельность, вкладывая в это понятие значение личности как субъекта собственной активности и как источника причинности бытия.

А. В. Брушлинский (Брушлинский, 1999, 2002) внес существенный вклад в наполнение понятия «субъект» психологическим содержанием. Принципиальная новизна его подхода к разработке категории субъекта заключается главным образом в трех основных положениях: в значительном расширении представлений о содержании активности как фактора детерминации психики; в переходе к макроаналитическому методу, учитывающему субъект-объектные и субъект-субъектные взаимодействия в познании психического; в целостном системном характере исследования динамического, структурного и регулятивного планов анализа психологии субъекта.

Принцип целостного изучения человека в его развитии был основной методологической стратегией Б. Г. Ананьева (Ананьев, 1996, с. 24), который представил многообразие феноменов человека в категориях «индивид – личность – субъект – индивидуальность». Для Б. Г. Ананьева индивидуальность человека выступает интегрирующим началом: «... интеграцией всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности является индивидуальность с ее целостной организацией этих свойств и их саморегуляцией» (Ананьев, 1996, с. 278).

Развитие представлений о субъекте постепенно сформировали два подхода – антропоцентрический, связанный с именем С. Л. Рубинштейна, и генетический, развивавшийся в школе А. Н. Леонтьева. Антропоцентрическая парадигма нашла свое подробное содержательное и мощное обоснование в трудах А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, А. Л. Журавлева, А. Г. Асмолова. И. Г. Скотникова отмечает, что, исследования, проводимые в рамках этого

направления, отнесены к изучению уже сформировавшегося субъекта – вершины развития личности [16, с. 94].

В. В. Селиванов [16, с. 272] суммирует параметры субъекта, представленные в философских, психологический, педагогических исследованиях, выделяя среди них 24 критериальных свойства субъектности: освоение определенных видов деятельности, способность к саморегуляции и контролю своего поведения, стремление чувствовать себя инициатором собственных действий и активности, полнезависимость, способность к творчеству и саморазвитию, рефлексивные способности и внутренний локус контроля, способность устанавливать субъект-субъектные отношения, поддерживающие индивидуальность и самооценку другого, наличие персональной истории и жизненного пути, способность решать внешние и внутренние противоречия, включение в общественное развитие и преобразования действительности и др. Именно эти качества в многочисленных педагогических исследованиях приписывают педагогу-новатору.

Генетический подход в становлении субъекта и субъектности представлен несколькими направлениями: филогенетическом (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин); онтогенетическом (В. И. Слободчиков, Л. И. Божович, В. В. Селиванов); исследованиями уровня развития коллективного субъекта в рамках социальной психологии (А. Л. Журавлев); анализом уровней субъектности в рамках психологии труда (Е. П. Ермолаева). Генетический подход рассматривает постепенное становление способности быть автором собственной жизни, при этом стадийный характер развития субъектности в рамках генетического подхода в целом сопряжен с закономерностями возрастного развития. В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев выделяют пять стадий становления субъектности от рождения до 45 – 62 лет: освоение собственной телесной индивидуальности, одушевление, персонализация, индивидуация и универсализация как трансперсональность и освоение экзистенциальных ценностей. Л. И. Божович раскрывает становление субъекта как процесс формирования личности, указывая на доминирующую роль преодоления возрастных кризисов, выделяя первую форму субъекта как появление «мотивирующих представлений». В. В. Селиванов [16, с. 52] выделяет в становлении субъекта 9 стадий: от предсубъектной до стадии полноценной субъектности и последующей стадии угасающей субъектности.

Н. В. Гришина [16, с. 164] отмечает, что концепт «субъект жизни», сформулированный С. Л. Рубинштейном, становится объединяющим для современных подходов, раскрывающих глобальную психологическую категорию субъекта. Важным положением в понимании этапов становления субъекта являются представления В. В. Знакова о том, что психология субъекта связана с психологией человеческого бытия, поэтому изучение субъектности приобретает экзистенциальный характер [8, с. 100].

Е. А. Сергиенко подчеркивает, что А. В. Брушлинский считал соединение двух подходов перспективным направлением в понимании этой сложнейшей психологической категории [2, 7, 16]. Опираясь на идеи А. В. Брушлинского, Е. А. Сергиенко (Сергиенко, 2011) обосновывает объединение системного и субъектно-деятельностного подходов, что позволяет расширить границы изучения психологии целостного человека.

В связи с этим мы можем представить развитие субъекта как непрерывный процесс становления разных его уровней, на каждом из которых сохраняется уникальная индивидуальность, избирательность субъекта и его активность в отношении с миром. Е. А. Сергиенко [7, 13, 16] отмечает, что становление субъекта есть «постепенный процесс, где шаг за шагом происходит интеграция уникальных и универсальных способностей и достижений человека на пути становления новых уровней субъектности». Системно-субъектный подход позволяет выдвинуть, как утверждает Е. А. Сергиенко [13, с. 6 – 10] тезис о критериях субъектности, «...которые могут быть только уровнями. Подобное решение позволяет представить развитие субъекта как непрерывный процесс становления разных его уровней».

В. И. Панов подчеркивает, что в формировании субъектной позиции, своего отношения к внешней среде лежат, прежде всего, мотивы (желания, убеждения, установки, мировоззрения и др.) Эти мотивы преломляются через внешние условия и выливаются в программы поведения. Оценка мотивов, внешних условий происходит в процессах принятия решения, формирования представления о желаемом, программах его достижения, эффективность которых определяется способностями человека, его интеллектом, процессами рефлексии (само-рефлексии) и внутреннего самоконтроля [15, с. 75 – 77]. Согласно экопсихологическому подходу (В. И. Панов, 2014, 2015) под субъект-

ностью понимается способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.). И Г. Скотникова [16, с.72], определяя понимание субъектности, также отмечает, что ее мерой является степень самоуправляемой активности, направленной на самоорганизацию и саморазвитие. Субъект определяется как носитель субъектности.

В становлении субъекта В. И. Панов выделяет следующие семь стадий [15, с. 79 – 80]:

1. Субъект мотивации (Субъект, имеющий потребность);
2. Субъект восприятия (Наблюдатель);
3. Субъект подражательного действия (Подмастерье);
4. Субъект планирования и произвольного выполнения при внешнем контроле (Ученик);
5. Субъект планирования и произвольного выполнения при внутреннем контроле (Мастер);
6. Субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (Эксперт, Критик);
7. Субъект развития и творческого самовыражения (Творец).

Приведенная теоретическая модель становления субъекта и преобразования его активности в творческую деятельность представляет собой идеальную модель, в реальной же действительности выделенные этапы развития субъектности накладываются друг на друга, и формирование одних из них может опережать развитие других.

В онтологическом плане становление субъектности предполагает взаимодействие с субъектом обретаемого действия, и представляет собой обязательное единство становления психической активности в форме инструментального и в форме регуляторного (планирование, контроль, коррекция) компонентов осваиваемого индивидом действия.

Д. А. Леонтьев (Леонтьев, 2008, с. 71) подчеркивает, что быть субъектом собственной жизни означает, что человек выбирает свое бытие и выстраивает свои отношения с окружением как субъектные. Однако только анализ конкретной ситуации деятельности, взаимодействия, познания, отношения дает возможность говорить о том, выступает ли данный человек как полноценный субъект или нет. Анализ развития субъектности в данном случае усложняется тем, что мы не

можем рассматривать среду, ситуацию, в которой действует человек, как неизменную. Социальная среда динамична, изменяема, воспринимается, переживается и порождается самим субъектом. В связи с этим исследовательские подходы к описанию человека как субъекта жизни должны учитывать характеристики, параметры среды, в которой протекает жизнедеятельность человека.

Экопсихологический подход В. И. Панова позволяет рассматривать становление психической реальности во взаимодействии человека со средой. В качестве методологического основания экопсихологического подхода к развитию психики выступает системное отношение «человек – среда (внешняя, внутренняя)» и типы взаимодействия между компонентами этого отношения. Отношение «человек – среда» в зависимости от цели исследования конкретизируется в виде различных отношений: «человек – планета», «человек – социальная среда», «индивид – пространственно-предметная среда», «Я – Другой/Другие» и т.п. [15, с. 70 – 72]. Принципиальным при экопсихологическом подходе, и это отличает его от других подходов, является то, что типы взаимодействия между человеком и средой должны рассматриваться не по отдельности друг от друга, а в целостном единстве – как динамическая система взаимодействия человека со средой.

В современном образовании прочные позиции занимает субъектно-деятельностная парадигма, которая определяет методологию массовой практики профессиональной подготовки и педагогической деятельности в образовательных учреждениях. При этом педагогическая деятельность раскрывает свой развивающий потенциал в ситуации осмысления участником образовательного процесса себя субъектом, который, согласно С.Л. Рубинштейну (Рубинштейн, 1973), «в актах своей творческой самодеятельности обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется».

Данная позиция в последнее десятилетие развития российского образования легла в основу реализации современных Федеральных образовательных стандартов всех уровней, в центре которых стоит субъект. Системным качеством, которым обладает субъект, является его субъектность. Субъектность определяет ресурс развития активности и инициативности самостоятельно регулируемой деятельности, в ходе которой происходит развитие самого субъекта. Субъектность как свойство личности проявляется в ценностной и смысловой самоорга-

низации действий и осознанной саморегуляции субъекта, который посредством собственной активной деятельности приводит к изменению себя и преобразованию окружающей его действительности.

В современной педагогической теории обсуждение субъектности обуславливает предпосылки появления определенного направления–субъектной педагогики (А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная, Г. С. Чеснокова и др.) [1, 17].

Субъектные качества учащегося в соответствии с требованиями ФГОС как результат образования сегодня активно обсуждаются, отрабатывается педагогический инструментарий для их развития. Особенно актуальным становится определение уровня развития субъектности как индикатора сформированности профессиональных педагогических компетенций студентов педагогических специальностей.

Становление субъектности студента – будущего педагога, по мнению исследователей Е. И. Булин-Соколовой, А. С. Обухова, А. Л. Семенова [3, с. 207 – 225], проходит по следующим этапам:

- активизация потребности в самостоятельности действий;
- самостоятельное овладение новыми способами деятельности;
- проявление и реализация собственной инициативы в творческих формах; освоение способов самоанализа на основе заданных критериев;
- формирование опыта реализации себя в профессиональной деятельности с последующей самостоятельной коррекцией своей индивидуальной образовательной траектории.

В исследованиях Г. С. Чесноковой и В. А. Чеснокова субъектность личности студента характеризуется как «уникальность, осознанность, целеустремленность, активность, сконцентрированность, самостоятельность, ответственность, авторство собственной жизни и собственной истории, построение собственной профессионально-личностной стратегии развития, способность овладевать собственным поведением, проектировать собственные творческие идеи» [17, с. 96].

В целом субъектность педагога в педагогических исследованиях понимается как профессиональная компетентность, система педагогических способностей и как личностное образование, обеспечивающее профессиональную успешность педагогической деятельности.

Ряд исследователей в области педагогики (С. Н. Глазачев, С. С. Кашлев, Н. И. Соколова) считают, что «наряду с активностью,

сознательностью, открытостью, стремлением к сотрудничеству, ответственностью, саморегуляцией, свободой, уникальностью необходимо выделить отраженную субъектность, самоактуализацию, творчество, рефлексивность» [5, с. 43].

В. С. Лазарев выделяет одной из важных характеристик педагога как субъекта профессиональной деятельности его инновационное поведение [10, с. 4 – 5]. В ходе реализации инноваций, по мнению М. В. Кларина, проявляется проблема субъектности самого педагога, выражающаяся в степени готовности к изменению уклада работы. «Перспективная задача и вызов для теории и практики образования и подготовки педагогов – развить дидактическую теорию, в которой наряду с содержанием образования и процессом обучения концептуально учитываются и выстраиваются форматы освоения образовательных практик, субъектность ученика, субъектность педагога и коллективная субъектность образовательных сообществ, их роль и позиция в процессе реализации инновационных образовательных практик» [9, с. 44 – 45].

По мнению В. В. Знакова [8, с. 953], в настоящий момент происходит переосмысление категории «субъект»: от его понимания как активного начала к самоконструированию, «к поиску таких технологий, в которых осуществляется раскрытие множественности вариантов динамики развития субъектности». Таким образом, категория «субъект» в современных научных исследованиях рассматривается как метаинтегративное понятие, которое позволяет разрабатывать обобщающие модели развития человека и объединяет возможности как естественнонаучных, так и социогуманитарных исследований, отдавая приоритеты субъектно-деятельностному подходу, позволяющему объединить все аспекты изучения индивидуальности человека, его поведения и деятельности, опосредованных его субъектными выборами и предпочтениями.

Библиографические ссылки

1. Белошицкий А. В., Бережная И. Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. 2006. № 5. С. 60 – 66.

2. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского. М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 9 – 33.

3. Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С., Семенов А. Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207 – 225.

4. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика. Автореферат дис. док. пс. наук. Москва, 1998. 42 с. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1998/Volkova_E_N_1998.pdf (дата обращения 04.11.2018).

5. Глазачев С. Н., Кашлев С. С., Соколова Н. И. Субъектность педагога как культуросообразная потребность общества // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. Вып.3. С. 40 – 45.

6. Деркач А. А. Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // Акмеология. 2018. № 65(1). С. 5.

7. Журавлев А. Л. Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 702 с.

8. Знаков В. В. Перспективное направление исследований психологии субъекта // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 2704 с.

9. Кларин М. В. Вызовы освоения инновационных образовательных практик. // Образование и общество. 2017. № 4. С. 39 – 45.

10. Лазарев В. С. Программно-целевой подход к введению нового стандарта общего образования в школе // Муниципальное образование и эксперимент. Раздел: Теория и практика управления инновациями, 2011. № 2. С. 3 – 9.

11. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.

12. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., Академия, 2004. 320 с.

13. Сергиенко Е. А. Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 5 – 18.

14. Слободчиков В. И. Событийная общность // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995. – С. 88.

15. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

16. Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 619 с.

17. Чеснокова Г. С., Чесноков В. А. Проблема исследования субъектности личности в педагогике высшей школы // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2015. том 21. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. № 3. С. 94 – 99.

1.3. Экопсихологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности

И.В. Плаксина

Инновационная деятельность педагога является необходимым условием высокого качества педагогического образования, поскольку обеспечивает полноценную реализацию востребованных программ педагогической подготовки, обеспечивает формирование необходимых компетенций и развитие личности учащихся, способствует развитию системы педагогического образования.

Изменения в содержании и организации деятельности образовательных учреждений, их инновационная направленность тесно связаны с изменениями в методологической и технологической подготовке педагогов и руководителей. Этот процесс до сих пор не имеет необходимой научно-организационной базы.

Еще в 2010 году А. М. Лобок [11, с. 11], описывая образовательные приоритеты современной школы, предложил три вектора ее изменений: вектор субъектности (приоритет мышления над знанием, креативности над репродуктивностью, приоритет детской инициативы), вектор диалога (приоритет эмоционально-ценностного проживания, понимания и принятия индивидуальности) и вектор развития (личности ребенка и педагога, образовательных практик и школы, как целостного организма). Необходимость изменений в указанных направлениях так или иначе отражены в Государственных федеральных образовательных стандартах. Однако, не смотря на сформулированные образовательные приоритеты, школа остается очень инерци-

онной и устойчиво тяготеющей к традиционной парадигме. Школьные педагогические сообщества находятся в крайне противоречивой ситуации: с одной стороны – актуальные направления развития образовательной практики и современные квалификационные требования, с другой стороны – чрезмерный контроль формальных результатов освоения предметных областей (выпускные проверочные работы, ЕГЭ). Школа переживает период столкновения с многообразными формами контроля, которые являются формализованным регулятором педагогической деятельности, заданным извне. Подчинение внешним регламентам осуществляется формально, без полного понимания, внутреннего согласия и осознания их смысла, целесообразности. Контроль и составление отчетов по их результатам, несомненно, занимает очень значительную часть рабочего времени учителя, вызывает негативные эмоции, запускает процессы психологического выгорания и снижает интерес педагогов к инновационной деятельности и профессиональному развитию.

Поскольку педагогическая деятельность требует наличия у педагога сформированных смысловых и ценностных установок по отношению к педагогической профессии и ее социальной ответственности, то сегодня становится очень важным и своевременным искать новые средства развития профессиональных компетенций в области инновационной педагогической деятельности.

Анализ подходов к описанию инновационной педагогической деятельности свидетельствует, что в центре внимания всегда находится личность педагога-новатора, которая всегда рассматривается с позиций субъектности. Непосредственное упоминание субъекта инновационной деятельности мы встречаем у А. В. Брушлинского [2, с. 25], который пишет: «Субъект в своей деятельности, духовности и т.д. – это субъект творчества, созидания, инноваций». Важным основанием для определения понятия «субъект инновационной деятельности» является предложенный подход А. А. Деркача [3], рассматривающий профессиональное самоопределение личности в контексте перехода от реального к субъектному самоосуществлению. А. А. Деркач подчеркивает, что условием эффективной профессиональной деятельности и «поступательного личностно-профессионального развития является **формирование** (подчеркнуто нами) субъектности, субъектной позиции и субъектной регуляции деятельности». А. А. Деркач

подчеркивает широту использования термина «самоопределение», которое реализуется в жизнедеятельности личности через «акты профессионального, социального, творческого и др. самоопределения». Анализируя структуру профессионального самоопределения, А. А. Деркач и С. А. Назаров выделяют систему критериев и показателей, позволяющих субъекту достичь этапа профессионального мастерства, выделяя при этом три уровня профессионального самоопределения: от низкого, для которого характерно отсутствие мотивации к профессиональному развитию, до высокого творческого уровня самореализации и развития в профессии [4, с. 6 – 7]. Самоопределение реализуется через обогащение, усовершенствованием профессиональной деятельности. Подчеркивается, что «процесс профессионального самоопределения идет поступательно, от уровня к уровню».

В соответствии с теоретическим подходом А. В. Брушлинского [1, с. 162 – 168] к проблеме индивидуального и группового субъектов педагогический коллектив может рассматриваться как субъект совместной деятельности, общения и отношений. А. С. Чернышев [15, с. 149] подчеркивает, что «степень согласованности актов поведения в группе самым прямым образом влияет на эффективность усилий группы в целом. Особую ценность представляет способ внутреннего согласования коллективных действий в отличие от внешних заданных стандартов поведения». С позиций деятельностного подхода главным регулятором поведения человека в группе выступают цели и задачи совместной деятельности. Как известно, ценностно-ориентационной единство группы формируется не на основе эмоциональной привлекательности, в результате общественно ценной и личностно значимой совместной профессиональной деятельности.

По мнению А. Л. Журавлева [6, с. 56 – 57] все большую актуальность приобретает исследование групповой творческой инновационной деятельности. Совместное творчество определяется как совместно-творческий тип деятельности, который требует гибкого перехода от одной профессиональной роли к другой. Несомненный вклад в развитие взглядов на коллективные аспекты творчества внесли Я. А. Пономарев, И. М. Гаджиев, Г. П. Щедровицкий, С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов, рассматривающие творчество как форму межличностного взаимодействия, механизмом которого становится процесс рефлексии, как переосмысления, преобразования деятельности и пер-

сонального/группового профессионального опыта. А. Л. Журавлев отмечает, что в рамках этого направления рассматриваются такие понятия, как «групповая креативность», «креативный потенциал». В деятельности плане групповая креативность поддерживается высокой активностью и мотивацией к решению сложных, нестандартных задач. Таким образом, можно наблюдать сближение понятий «инновационность» и «креативность/групповая креативность».

Возникает необходимость целостного анализа педагогического коллектива и как субъекта деятельности, и как субъекта общения, и как субъекта отношений. Преобразующий потенциал группового субъекта/педагогического коллектива обеспечивается социальной направленностью, организованностью, сбалансированным управлением, смысловыми ориентирами профессиональной педагогической деятельности и интеллектуальными, эмоциональными, волевыми, коммуникативными и иными способностями входящих в группу субъектов. Важно отметить, что в случае реализации преобразующей активности групповым субъектом мы можем столкнуться с межличностными или межгрупповыми барьерами и конфликтами, которые будут блокировать реализацию самых привлекательных идей. Сложность реализации коллективной инновационной деятельности заключается в том, что личностная культура педагога, его социальные установки, коммуникативная компетентность может стать препятствием процессу совершенствования профессиональных коммуникаций и отношений, форм и содержания совместной деятельности.

А. Л. Журавлев подчеркивает, что к групповым факторам, влияющим на инновационное поведение и креативность, относятся эффективная координация совместной деятельности, предоставление конструктивной обратной связи, признание ценности различия идей и точек зрения. А. Л. Журавлев и Т. А. Нестик отмечают, что «...индивиды проявляют меньшую склонность к творчеству, если воспринимают внешнее окружение как контролирующее или принуждающее» [6, с. 55].

Все выше сказанное делает важным решения тактических задач по организации взаимодействия и командообразованию с целью актуализации групповой креативности/инновационности, обогащения практическим опытом, самостоятельного обнаружения «слепых зон» в профессиональной деятельности и профессиональном общении.

Обзор представленных идей позволяет сделать вывод о том, что *инновационную педагогическую деятельность мы можем рассматривать как деятельность, способствующую достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта педагогической деятельности при поступательном формировании его субъектности, которая осуществляется в специально организованной культуротворческой среде школы, предоставляющей возможности для развития отношений сотрудничества и взаимообогащения на всех уровнях взаимодействия.*

В качестве методологического основания становления субъекта инновационной педагогической деятельности нами была выбрана экопсихологическая онтологическая модель В. И. Панова. Экопсихологическая теоретическая модель становления субъекта и преобразования его активности в творческую деятельность может быть операционализована по отношению к конкретной активности, в нашем случае к инновационной деятельности. Любая деятельность, как указывает В. И. Панов, представляет собой систему действий, каждое из которых имеет исполнительский (репродуктивный) и регулятивный компонент, предполагающий наличие сформированной или формирующейся способности к осознанной саморегуляции, целеполаганию, планированию, организации и коррекции собственной деятельности. Экопсихологическая модель становления субъектности была успешно применена В. И. Пановым и И. В. Плаксиной по отношению к становлению субъекта учебной деятельности [13, 15, 17]. Этот опыт позволил сделать вывод: чтобы педагогическая инновационная деятельность осуществлялась на уровне субъектности, также необходимо ее поэтапное становление:

1 этап. Умение воспринимать и сформировать образ (перцептивную модель) требуемого действия. На этой стадии происходит перцептивная интериоризация действия-образца. Функция контроля при этом отсутствует.

2 этап. Стадия развития субъекта репродуктивного воспроизведения, субъекта подражания. На данной стадии реализуется принцип уподобления тому, что педагог наблюдает как образец для воспроизведения. Средством для контроля выступает перцептивная модель того, что требуется выполнить.

3 этап. Выполнение действия-образца при внешнем контроле за правильностью этого выполнения. Данная стадия характеризуется как

стадия ученичества (позиция ученика), когда субъект способен произвольно выполнять требуемое действие, но при внешнем контроле за правильностью выполнения, который осуществляется научным руководителем или более опытным коллегой (внешний локус контроля). Это этап, на котором вновь начинается процесс интериоризации, но уже функции контроля за правильностью выполнения этого действия.

4 этап. Воспроизведение действия-образца при наличии субъективного, внутреннего контроля, Субъект становится способен самостоятельно оценить правильность выполнения своего действия (позиция мастера).

5 этап. Осуществление внешнего контроля педагогической активности, когда объектом этого контроля выступает профессиональная педагогическая деятельность, реализуемая коллегами. Это стадия развития субъекта экстериоризации контроля, субъекта экспертной оценки (позиция эксперта). Исходя из данной модели, следует, что способность быть субъектом действия включает в себя способность не только выполнять действие, но и осуществлять осознанный контроль за правильностью его выполнения. Причем сначала интериоризуется действие, а лишь потом функция контроля. При этом происходит два цикла реализации принципа единства «интериоризация – экстериоризация»: на уровне формирования (интериоризации) перцептивной модели и ее экстериоризации в виде подражания, и на уровне формирования функции контроля на правильностью выполнения требуемого действия и способности к ее экстериоризации. Но понятно, что настоящим субъектом педагогической деятельности учитель становится лишь тогда, когда он готов рефлексировать и экстериоризировать действие, что происходит на последней стадии.

Характеристики инновационного поведения в полной мере начинают проявляться, по нашему мнению, на стадии мастера в экопсихологической модели В. И. Панова. Стадии, завершающие становление субъектности, это стадии мастера, эксперта и творческого самовыражения, предполагают смещение акцента в деятельности педагога на развитие себя и преобразование/порождение инновационной педагогической среды, которая не может быть задана извне, а может быть только создана субъектами инновационной деятельности. Компетенции, характеризующие стадию эксперта, как подчеркивают К. В. Дрозд, И. В. Плаксина, могут быть соотнесены с компетенциями педа-

гога-исследователя, знакомого с методологией научного исследования, обладающего способностью обеспечить продуктивное и качественное разнообразие процесса поиска, приобретения и осмысления нового знания с последующим его использованием на преобразующей стадии творца [5].

Последовательность этапов формирования субъектных качеств такова: этап формирования мотивации субъекта к инновационной преобразующей деятельности; этап знакомства с сущностью инновационной деятельности, этап подражательного действия; этап освоения инновационных технологий с внешней регуляцией правильности этого выполнения со стороны наставника, тьютера, супервизора, а затем при внутреннем контроле; этап экстерииоризации функции внешнего контроля и формирования исследовательской компетентности педагога, этап творческого самовыражения и продуктивного влияния на образовательную среду/пространство в целях ее трансформации, продуктивного развития. По нашему мнению последний этап характеризует становление группового субъекта.

В современных условиях наиболее сложной проблемой, требующей тщательного подбора технологических средств для ее решения, является формирование внутренней мотивации педагогов. Эдвард Деси [16], автор представлений о внутренней мотивации, утверждал, что внутренняя мотивация – это выполнение деятельности из-за субъективного ощущения ее ценности, стойкое и продолжительное желание работать со сложными, творческими задачами. Внутренняя мотивация никак не связана с внешним вознаграждением работы, она возникает в деятельности, способствующей удовлетворению трех базовых потребностей: потребности в самодетерминации (ощущение себя источником активности), в компетентности (ощущения себя знающим) и потребность в значимых отношениях, включенности в конструктивные отношения. Сказанное возвращает нас к идее организации продуктивного творческого взаимодействия в педагогическом сообществе, ведь, по сути, деятельность педагога не коллективна: каждый учитель остается один с классом, а взаимодействие с коллегами носит, как правило, совещательный характер. Поэтому важно создавать условия для появления внутренне мотивированного инновационного поведения и закрепления его как ценностно-ориентированного способа реализации профессиональных задач.

Реализация экопсихологической модели становления субъекта инновационной деятельности нуждается в разработке комплекса психолого-педагогических средств, направленных на формирование компетенций в области инновационной деятельности в соответствии с онтологической схемой формирования субъектных качеств с включением в него содержательного, инструментального и процессуального компонентов.

Сущность *содержательного компонента* состоит в обозначении инновационного потенциала школьного сообщества (мотивационно-ценностные ориентации, рефлексивные и творческие способности, отношение личности к неопределенности, способность к сотрудничеству, особенности самоорганизации деятельности, тип профессиональной идентичности) и соотнесение инновационного потенциала с определенным этапом становления субъекта инновационной деятельности в онтологической модели.

Инструментальный компонент комплекса психолого-педагогических средств представляет собой технологии организации совместной творческой, исследовательской и рефлексивной деятельности, технологии командообразования, тренинговые программы, направленные на развитие субъектных качеств, в соответствии с онтологическими этапами становления субъектности, технологии педагогических событий, мастер-классов, интерактивные инновационные технологии. *Процессуальный компонент* комплекса психолого-педагогических средств развития компетенций в области инновационной деятельности представляет собой практическую реализацию средств, методов и технологий и оценку их эффективности с точки зрения становления субъекта инновационной деятельности. Разработка и апробация комплекса психолого-педагогических средств позволит обосновать эффективность использования онтологической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности, которую можно рассматривать как модель непрерывного совершенствования профессиональной педагогической деятельности в целях инновационной трансформации образовательной среды/пространства.

Определяя способность развивать субъект-субъектные отношения как важнейшее условие успешности педагогической деятельности, В. И. Панов (2010) включает эти отношения в систему экопсихо-

логических взаимодействий, которая понимается как совокупность взаимодействий человека с окружающей средой, и выступает системообразующим фактором для объединения и развития «человека» и «окружающей среды» в системное отношение «человек – жизненная среда». Тип взаимодействия между компонентами указанного отношения определяется ролевой позицией каждого из его компонентов. В качестве базовых типов экопсихологического взаимодействия В.И. Панов выделяет следующие шесть типов:

– объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью, и в этом смысле объектностью, с обеих сторон;

– объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности, в форме педагогического воздействия со стороны педагога;

– субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога или учащегося (возможно совместно с педагогом) как субъекта указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам;

– субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы:

а) субъект-обособленный, когда каждый из компонентов занимает активную позицию, но, не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность другого компонента. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга;

б) совместно-субъектный, когда взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместного действия, подчиненного достижению общей цели, но в то же время, не требующее изменения собственной субъектности взаимодействующих субъектов;

в) субъект-порождающий, когда взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» имеет совместно-распределенный характер, поскольку подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некую

субъектную общность. В свою очередь, это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности. Экопсихологические типы взаимодействия являются одновременно и предметом исследования и инструментарием исследования.

Исследование стадий становления педагогической субъектности требует выделения критериев и подбора диагностического инструментария, использование которого позволит ответить на вопрос об уровне сформированности субъектности педагога. На наш взгляд в современной педагогической практике это становится одной из самых важных задач, так как субъектная педагогическая позиция до сих пор просто декларируется.

Библиографические ссылки

1. Брушлинский А. В. Психология индивидуального и группового субъекта, М.: ПЕЗ СЭ, 2002.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.
3. Деркач А. А. Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // Акмеология. 2018. 65(1). С. 5 – 6.
4. Деркач А. А. Назаров С. А. Профессиональное самоопределение: сущность, структура, содержание // Акмеология. 2018. 66(2). С. 5 – 8.
5. Дрозд К. В. Плаксина И. В. Проектирование образовательной среды: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 2 изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. С. 196.
6. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Внутригрупповые и организационные факторы совместного творчества // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 55 – 61.
7. Знаков В. В. Перспективное направление исследований психологии субъекта // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.

8. Ильина Н. Ф., Адольф В. А. Факторы и принципы обеспечения становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования / АльмаМатер. 2012. № 11.

9. Кларин М. В. Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 5 – 27.

10. Ковальчук О. В. Становление и развитие профессионально-педагогического качества учителя как субъекта инновационной деятельности // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 21 – 23.

11. Лобок А. М. Школа нового поколения // Вестник практической психологии образования. 2010. № 3 (24). С. 11 – 12.

12. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.

13. Плаксина И. В. Этапы развития субъектности учащихся разных возрастов // European social science journal. 2015. № 7. С. 321 – 328.

14. Подымова Л. С. Инновационные процессы и технологии в науке и образовании. М.: Издательство Юрайт, 2013.

15. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

16. Deci E.L., Cascio W/F/ Krusell J. (1975) Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique // Journal of Personaliti and Social Psychology. 31. pp. 81 – 85.

17. Panov V. I., Plaksina I. V. Didactic and Psychodidactic Features of Forming Universal Learning / Action Subject Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 14 // 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017) – <http://www.atlantis-press.com/php/pub.php?publication=icadce>.

1.4. Критерии становления субъекта инновационной педагогической деятельности

Плаксина И. В.

Современные психолого-педагогические исследования становятся все более ориентированными на изучение становления субъекта учебной деятельности, т.к. в соответствии с требованиями Федераль-

ных государственных образовательных стандартов субъектные качества учащегося выступают как результат обучения. При этом уровень развития субъектности педагогов, являющейся условием развития субъектности учащегося, остается, как правило, за рамками обсуждения, несмотря на то, что педагогическая деятельность имеет ярко выраженный субъект-субъектный контекст. Актуальность исследований в области формирования педагогической субъектности обусловлена требованиями Профессионального стандарта «Педагог», подчеркивающими важность развития компетенций в области формирования развивающей образовательной среды, проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, организации и реализации самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Особенно актуальным становится формирование субъектности студентов педагогических специальностей, так как они выступают субъектами и учебной деятельности, и профессиональной деятельности в ходе практик, и субъектами инновационной деятельности, являясь членами педагогических сообществ, включенных в инновационную педагогическую деятельность. В настоящий момент обнаруживается серьезное противоречие между возрастающей потребностью расширения и углубления инновационных процессов в образовании, и недостаточным уровнем готовности педагогов к совершенствованию своей педагогической деятельности, к участию в инновационных проектах. При этом развитие школы, как подчеркивает В. А. Ясвин [14], осуществляется только через инновационный (а не учебно-воспитательный) процесс.

Становление субъекта инновационной педагогической деятельности должно иметь собственную логику движения: от формирования устойчивой мотивации к инновационной деятельности, владения технологиями разработки инновационных проектов до самостоятельного продуцирования идей, проектирования и решения инновационных задач, способствующих развитию образовательной среды / пространства. Следовательно, актуальной исследовательской целью становится выбор теоретической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности и отбор критериев в соответствии с этой моделью.

Инновационная компетентность педагога в целом рассматривается как интегральное профессионально-личностное свойство, опре-

деляющее качество деятельности в постоянно обновляющейся профессиональной среде. Однако остаются недостаточно раскрытыми вопросы, связанные с технологическим аспектом становления субъекта инновационной деятельности.

В качестве методологического основания становления субъекта инновационной деятельности нами выбраны идеи А. А. Деркача [1] и В. И. Панова [7, 8, 15], раскрывающие этапное становление субъектности в деятельности того или иного вида, в том числе инновационной педагогической. Это позволяет определить понятие «субъект инновационной деятельности» в контексте поступательного личностно-профессионального самоопределения и развития, а инновационную педагогическую деятельность рассматривать как деятельность, способствующую достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта педагогической деятельности при поступательном формировании его субъектности, которая осуществляется в специально организованной и преобразующейся субъектом культуротворческой среде школы, предоставляющей возможности для развития отношений сотрудничества и взаимообогащения на всех уровнях взаимодействия. А. А. Деркач подчеркивает, что формирование субъектности, субъектной позиции и субъектной регуляции деятельности является условием эффективной творческой деятельности, обеспечивающей непрерывное поступательное развитие и самореализацию специалиста в профессии. Он выделяет три уровня профессионального самоопределения: низкий, при котором отсутствует мотивация к профессиональному развитию, средний и высокий, соответствующий творческому уровню самореализации в профессии [1, с. 5].

В. И. Панов обозначает понятие «субъектность» как «способность индивида быть субъектом психической активности в форме того или иного вида действия (деятельности)», в том числе и инновационной педагогической. Любая деятельность, как указывает В. И. Панов, «представляет собой систему действий, каждое из которых имеет исполнительский (репродуктивный) и регулятивный компонент, предполагающий наличие сформированной или формирующейся способности к осознанной саморегуляции, целеполаганию, планированию, организации и коррекции собственной деятельности» [11, с. 70 – 72]. В соответствии с экопсихологической (онтологической) моделью становление субъектности/субъектных качеств, как уже было указано

нами, осуществляется поэтапно: этап формирования мотивации к инновационной преобразующей деятельности; этап знакомства с инновационной практикой, этап апробации инновационных элементов деятельности; этап освоения инновационных технологий при внешнем контроле/сопровождении, а затем при внутреннем контроле; этап реализации инновационных форм контроля (рефлексивной деятельности) за преобразующей деятельностью других, этап творческого самовыражения и продуктивного влияния на образовательную среду/пространство. Подчеркнем, что для шестого и седьмого этапа характерна высокая исследовательская активность педагога. Таким образом, становление субъекта инновационной деятельности есть поступательный процесс, на каждом этапе которого происходит наращивание субъектных характеристик, обеспечивающих развитие педагога как субъекта действия до уровня субъекта инновационной деятельности.

В научной литературе критерии развития субъектности представлены многократно. В теоретическом обзоре философских, психологических, педагогических исследований В. В. Селиванова представлены 24 критериальных свойства субъектности в рамках антропоцентрической парадигмы, рассматривающей субъекта как вершину развития личности. В качестве таковых выделены: освоение того или иного вида деятельности, способность к саморегуляции и контролю своего поведения, стремление чувствовать себя инициатором собственных действий и активности, полнезависимость, рефлексивные способности и внутренний локус контроля, способность устанавливать субъект-субъектные отношения, поддерживающие индивидуальность и самооценку другого, способность преодолевать внешние и внутренние противоречия, потребность и способность к творческому самоосуществлению и саморазвитию, деятельный интерес к общественному развитию и преобразованию действительности [12, с. 272].

Ранее нами были определены критерии становления субъекта педагогической деятельности на основе экопсихологической (онтологической) модели В. И. Панова [8, с. 394]. Для первого этапа (субъект мотивации) мы выделили тип профессиональной идентификации, определяющий общий мотивационный вектор личности. Для следующего этапа – этапа становления субъекта восприятия, в качестве критериев выступают интеллект и уровень развития наблюдательности, как психические свойства, позволяющие выделять и различать антро-

пологические, этнонациональные, социально-ролевые, социально-статусные, невербальные и вербально-поведенческие, ценностные и мотивационные компоненты педагогической деятельности. На третьем этапе – этапе становления субъекта репродуктивного выполнения, в качестве критерия выделен мотивационно-ценностный компонент деятельности, который определяет выбор образца для воспроизведения и наличие сформированных базовых навыков деятельности. Для четвертого этапа – становления субъекта произвольного выполнения, критериями становятся мотивация достижения, сформированность профессиональных базовых компетенций, добросовестность как качество исполнителя. Оценить пятый этап – стадию развития субъекта произвольного выполнения действия при внутреннем контроле, когда субъект сам способен определить правильность своего выполнения, возможно с помощью следующих критериев: внутренний локус контроля, осознанная регуляция произвольной активности, рефлексивные способности и рефлексивные умения (способность оценивать цели, способности деятельности и ее результаты исходя из внутренних и внешних критериев качества), компетентность в области постановки целей и задач учебной деятельности, компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений. Критерием достижения шестого этапа может служить качество оценивающей деятельности педагога, степень владения конструктивными формами контроля (оценка, формирующая субъектность и поддерживающая личность обучающегося), рефлексивные способности, а также уровень исследовательской компетенции педагогов. Заключительный седьмой этап анализируется с помощью следующих критериев: личностный потенциал как комплекс индивидуально-психологических характеристик, способствующих реализации функции самоопределения личности и творческой самореализации [5], творческая активность личности, способность устанавливать отношения сотрудничества, реализация нравственных установок личности на уровне поведения, уровень выраженности экзистенции личности. Для седьмого этапа выраженность творческой самореализации личности должна стать доминирующей. На стадиях, завершающих становление субъектности, актуальным критерием становится критерий развития параметров образовательной среды, которая преобразуется в процессе реализации инновационной деятельности педагогического коллектива.

Становится очевидным, что анализ и оценка субъектной педагогической позиции является сложной, многомерной процедурой. Необходимо подчеркнуть, что получение в достаточной мере объективных данных об уровнях педагогической субъектности затруднено: наблюдение и эксперимент труднодоступны, тестирование дает социально ожидаемые, «правильные» ответы педагогов, обнаружение статистических закономерностей также затруднено, так как мы имеем дело с многочисленными качественными разнообразиями параметров педагогических выборок (возраст, стаж, преподаваемый предмет и др.). Однако достижение современных целей образования невозможно без учета уровня развития педагогической субъектности и характера отношений в образовательной среде.

Важно подчеркнуть, что критерии становления субъекта инновационной деятельности не могут быть выделены без учета характеристик конкретного образовательного коллектива, так как с позиций деятельностного подхода главным регулятором поведения человека в группе выступают цели и задачи совместной деятельности. Педагогический коллектив может рассматриваться как субъект совместной (инновационной) деятельности, общения и отношений, в которых принятие и разделение общих целей инновационной деятельности, степень их согласованности влияет на достижение персональных и коллективных результатов. В связи с этим актуальным стало обращение к анализу характеристик организационно-образовательной системы школы. В. А. Ясвин выделяет наличие поточной, линейно-постановочной, смешанно-коллегиальной, интегративно-матричной и инновационной моделей в административно-управленческой системе образовательного учреждения [15, с. 55 – 59].

Для *поточной модели* главной характеристикой является достижение формальных результатов обучения, проявляющихся в итогах контрольных мероприятий. Модель предполагает разделение учащихся на сильные и слабые потоки. Межпредметные связи в обучении отсутствуют, воспитательная работа направлена на поддержание дисциплины, оценка деятельности педагогов не осуществляется. *Линейно-постановочная модель* предполагает дифференциацию образовательного процесса в рамках нескольких предметов. Чертой, отличающей линейную модель от поточной, является наличие координирующей

функции администрации, однако она реализуется в авторитарном режиме. Для *смешанно-коллегиальной модели* характерно деление учащихся на тех, кому нужна помощь педагога и тех, кто справляется самостоятельно с учебными задачами. Соответственно перед учителем стоят более сложные методические задачи, ориентированные на индивидуальный подход в обучении. *Интегративно-матричную модель* отличает интеграция обучения и воспитания, основного и дополнительного образования, а также межпредметная интеграция. Это обуславливает необходимость создания системы управления, обеспечивающей кооперацию педагогов. Акцент в воспитании ставится на создании условий и возможностей для самореализации, личностного роста и самоопределения учащихся. *Инновационная модель* своими целевыми ориентирами похожа на предыдущую модель, при этом воспитательная деятельность становится приоритетной. В структуре школы появляются детско-взрослые разноуровневые образовательные сообщества, формируется командный стиль управления, коллектив функционирует как единое целое, стиль педагогической деятельности определяется как наставничество, педагоги внимательны к обстоятельствам жизни каждого ребенка. Таким образом, три первые модели ориентированы в основном на знаниевую парадигму обучения. Четвертая и пятая модели ориентированы на инновационное развитие образовательного учреждения.

Результаты пилотажного исследования организационно-образовательных моделей школ, организованного в рамках городского научно-практического семинара для заместителей директоров образовательных учреждений в октябре 2017 года с привлечением методики, разработанной на основе описания моделей В. А. Ясвина [2, 332 – 338], выявили, что в рамках одного образовательного учреждения практически всегда присутствуют в разной степени выраженности все пять моделей [10]. Этот факт можно объяснить тем, что за реализацию учебного процесса в школе на разных его этапах отвечают заместители руководителя, которые могут иметь различные стилевые характеристики управления, различные ценностные ориентации и целевые установки. В связи с этим, как правило, наблюдается эффект «матрешки» – школа в школе (Ясвин, 2011), что подчеркивает недостаточное единство в понимании целей совместной педагогической деятельности и выборе способов ее реализации.

На основе ранее выделенных критериев становления субъекта педагогической деятельности были определены критерии инновационной педагогической деятельности и в соответствии с ними подобран пакет диагностических методик, чей конструкт будет позволять оценить субъектность педагогов на каждом этапе становления субъектности (Таблица 1).

Таблица 1

Критерии становления субъекта инновационной педагогической деятельности

	Критерий	Параметры, соответствующие критерию	Методики измерения
1.	Тип профессиональной идентичности	Эмоционально окрашенный тип Прагматический тип Негативный тип	Тест «Идентичность / маргинализм» (Е. П. Ермолаева)
2.	Личностные характеристики, проявляющиеся в профессиональной деятельности	Добросовестность Открытость опыту Сотрудничество	Опросник «Личностные особенности профессионала» (И. Г. Сенин, В. Е. Орел)
3.	Отношение к новизне	Толерантность к неопределенности Полнезависимость Креативность	Опросник «Отношение к неопределенности» (Д. А. Леонтьев) Опросник ТСОВ – 4 (В. В. Селиванов) Методика «Креативность» (Н. Ф. Вишнякова)
4.	Особенности самоорганизации деятельности	Целеполагание Планомерность Настойчивость Самоорганизация	Опросник самоорганизации деятельности ОСД (Е. Ю. Мандрикова)
5	Ценностные ориентации	Значимость внешних ценностей Значимость внутренних ценностей Осуществление внешних ценностей Осуществление внутренних ценностей Локус контроля	Методика «Ценностные ориентации» (О. И. Мотков, Т. А. Огнева)

	Критерий	Параметры, соответствующие критерию	Методики измерения
6	Уровень развития субъектности в соответствии со стадиями эконсихологической модели	– Фиксированные способы реализации профессиональной деятельности. – Количественные и качественные результаты участия в реализации инновационной программы развития образовательного учреждения.	Экспериментальный опросник оценки уровня сформированности субъектности в соответствии со стадиями эконсихологической модели
7.	Характеристика образовательно-организационной системы школы	Выраженность и соотношение организационно-образовательных моделей образовательного учреждения: поточной, линейной, смешанной, интегративной, инновационной	Опросник «Организационно-образовательная система школы»
8.	Динамика параметров образовательного пространства в их оценке субъектами пространства	Мобильность, активность, интенсивность, эмоциональность, широта, обобщенность, осознаваемость, доминантность, когерентность	Методика диагностики образовательной среды (В. А. Ясвин)

Анализ уровней сформированности субъектной позиции требует организации лонгитюдных исследований с учетом характеристик среды, в которой реализуется инновационная деятельность. Представленные критерии становления субъекта инновационной деятельности и соответствующие им ключевые параметры позволяют выполнить экспериментальную проверку теоретической модели становления субъекта инновационной деятельности и разработать комплекс психолого-педагогических средств формирования компетенций в области инновационной деятельности, алгоритм реализации которого будет соответствовать онтологической схеме формирования субъектных качеств педагога, включенного в инновационную деятельность.

Библиографические ссылки

1. Деркач А. А. Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // Акмеология. №2. 2018. С. 5 – 6.
2. Дрозд К. В., Плаксина И. В. Проектирование образовательной среды: учеб. Пособие для бакалавриата и магистратуры. 2 изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. 437 с.
3. Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество». М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 176 с.
4. Кларин М. В. Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 5 – 27.
5. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
6. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87 – 112.
7. Панов В. И. Психодидактические основания развивающих образовательных систем // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.paedagogia.ru/2011/65-4/220-panov>.
8. Плаксина И. В. Критерии стадийного развития педагогической субъектности // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах, Т. 2. М.: Когито-Центр, 2015. С. 392 – 395.
9. Плаксина И. В. Психодидактическое основание становления субъектности обучающегося // Личность профессионала: развитие, образование, здоровье: Сборник научных статей. Вып.2. Омск. Кельце. Пловдив. / Отв. Ред. Е. С. Асмаковец. Омск: БОУДПО «ИРООО», 2017. С. 34 – 42.
10. Плаксина И. В. Психолого-акмеологическое сопровождение развития воспитательного пространства в школе // Акмеология. 2015. № 4 (56). С. 273 – 278.
11. Становление субъектности учащегося и педагога: эконпсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

12. Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 149.

13. Цариценцева О. П. Возможности диагностики карьерного потенциала личности: приложение 2: методика «Ценностные ориентации» (О. И. Мотков, Т. А. Огнева) // Вестник практической психологии образования. 2012. №2 (31). С. 105 – 111.

14. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

15. Ясвин В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М.: Сентябрь, 2011. 176 с.

1.5. Мотивационная готовность педагога к инновационной педагогической деятельности

И. В. Плаксина

В современных условиях наиболее сложной проблемой, требующей тщательного подбора технологических средств для ее решения, является развитие мотивационной готовности педагогов к участию в инновационной деятельности. Обзор научной литературы, посвященной проблеме мотивационной готовности педагогов, позволил выделить факторы, ее обуславливающие, и подтвердить актуальность задач, связанных с формированием мотивационного компонента инновационной деятельности. Мотивационно-ценностный компонент как структурный компонент модели инновационной деятельности выделяется в работах ведущих ученых: В. А. Сластенина [33], А. В. Хуторского [37], А. Г. Гостева [8], Л. С. Подымовой [25, 26], Н. Ф. Ильиной [12, 13], Т. А. Прищепы [28], Л. С. Гавриленко [7], И. С. Семиной [31], О. С. Гуровой [31], Г. Ю. Ксензовой [16]. Системообразующим фактором готовности учителя к инновационной деятельности является потребность в преобразовании, совершенствовании педагогической деятельности через опосредованное отношение к своей профессии и к воспитанникам. Исследования В. С. Лазарева [17,18], Т. Н. Разуваевой [29], Е. А. Подвигиной [24], Е. Э. Воропаевой [5] доказывают, что готовность представляет собой фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности.

С. Н. Востокова анализирует сущность готовности учителя к инновационной деятельности с позиции функционального и личностно-деятельностного подходов, отмечая, что данное качество педагога является интегративным личностным образованием, способствующим личностному и профессиональному развитию учителя, которое позволяет успешно осваивать и применять педагогические инновации, исследовать, творчески преобразовать и генерировать новшества в контексте коллективной инновационной педагогической деятельности [6].

Исследования А. А. Волкова, И. Н. Назарова, О. В. Чурсиновой посвящены изучению барьеров, препятствующих включению в инновационную деятельность и освоению инноваций [4]. Е. Э. Воропаева выделяет структуру, содержание компонентов готовности педагога к инновационной деятельности и на этой основе выявляет уровни развития готовности как условия профессионального развития. В структуре модели готовности педагога к инновационной деятельности выделены пять компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-операционный, креативно-исследовательский и рефлексивно-оценочный [5]. Е. Г. Овчинникова обращается к проблеме формирования готовности будущего педагога к инновационной деятельности на этапе обучения в вузе [20]. З. И. Сангаджиева анализирует условия и критерии формирования готовности будущих учителей начальной школы к инновационной деятельности, выделяя в качестве ведущих высокий уровень развития творческого потенциала и психологическую готовность к реализации педагогической деятельности [30]. Т. И. Сергеева и С. А. Трифонова рассматривают компоненты инновационной компетентности педагога и структурные компоненты готовности педагога, выделяя подкомпоненты внутренней и внешней готовности [32; 36].

Определяя внутреннюю мотивацию к инновационной деятельности, мы еще раз упоминаем представления Эдварда Деси (Deci, 1975), который утверждал, что внутренняя мотивация основана на осознании привлекательности и ценности деятельности, что вызывает продолжительное желание работать со сложными, творческими задачами, все более раскрывая внутреннее содержание деятельности. Внутренняя мотивация удовлетворяет потребности в самоидентификации, компетентности и во включенности в конструктивные отноше-

ния по достижению разделяемых целей деятельности, при этом удовлетворение этих потребностей является главным фактором развития внутренней мотивации к реализации любой деятельности.

Н. Ю. Звягинцева определяет готовность учителя к инновационной деятельности как интегративную характеристику, включающую осознание ценности инновационной деятельности, знание методологии, теории и практики педагогической инноватики, определение оптимальных способов инновационной педагогической деятельности, оценку собственных возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями, связанными с введением педагогических инноваций и необходимостью достижения высоких результатов профессиональной деятельности [11]. По мнению Н. Ф. Ильиной [12], становление инновационной компетентности педагога может быть реализовано посредством функционирования определенной модели, которая включает мотивационно-целевой, содержательно-организационный и результативный блоки. Т. А. Прищепа [28] подчеркивает, что основой для процесса формирования готовности педагогов к инновационной деятельности могут стать этапы развития профессионального опыта, имеющие логический порядок:

- этап мотивационной направленности на развитие опыта;
- этап получения нового опыта;
- этап рефлексивного осмысления опыта;
- этап применения опыта.

Готовность педагога к инновационной деятельности Л. С. Гавриленко рассматривает как совокупность трех основных компонентов: мотивационно-ценностного, содержательно-операционального и рефлексивного [7]. Л. С. Гавриленко подчеркивает, что критериями сформированности мотивационно-ценностного компонента являются: мотив самосовершенствования в деятельности, мотив преодоления затруднений в инновационной деятельности, восприимчивость к педагогическим инновациям. Критерии содержательно-операционального компонента – научная компетентность и целесообразность совершаемых действий, сформированность умений по реализации инновационных действий, а именно, по введению новшеств в педагогический процесс и отслеживанию хода его развития, по осуществлению контроля и коррекции введения новшеств и всей инновационной деятельности. Рефлексивный компонент характеризуется

следующими критериями: вариативностью выбора, трансформацией чужого и своего опыта, альтернативность мышления, готовность к внесению новых приемов и путей решения различных образовательных задач.

Ю. А. Токарева, Е. А. Быкова [35, с. 107], рассматривая структуру психологической готовности к инновационной деятельности, выделяют следующие компоненты: мотивационный, задающий личностные смыслы деятельности; когнитивный (проявляющийся как системное мышление; поведенческий компонент (инновационное поведение как выход за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов) и контрольно-оценочный (рефлексивный) как умение отслеживать и корректировать процесс собственной инновационной деятельности.

В исследованиях условий развития готовности педагога к инновационной деятельности особое место отводится педагогическим условиям, обеспечивающим результативность этого процесса. Под педагогическими условиями развития готовности к инновационной деятельности Н. Ю. Звягинцева [11] понимает следующее: 1) опора на субъектно-деятельностный и компетентностный подходы; 2) наличие модели развития готовности; 3) проектирование содержания и структуры учебного курса по изучению основных направлений инновационной деятельности в системе образования; 4) реализация педагогической технологии развития готовности.

И. Б. Авакян выделяет в качестве основополагающего фактора мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности характеристики социально-психологического климата [1]. Соотнесение уровня инновационного фактора с показателями творческого потенциала личности на психологическом, мотивационном, когнитивном, личностном (инструментальном), организационном уровнях показало линейную зависимость данной готовности от социально-психологического климата: чем он лучше, тем больше педагоги расположены к инновациям и тем позитивней их настрой на успешное внедрение новаций в образовательный процесс.

Т. Н. Разуваева [29] выделяет следующие психологические условия, определяющие инновационную активность коллектива: ориентированность коллектива на изменения, этическая готовность к решению задач развития школы, позитивность восприятия условий инновационной деятельности. Этическая готовность рассматривается

как готовность педагогического коллектива к принятию на себя ответственности за решение задач развития школы. Осознание необходимости изменений в образовательной системе школы и готовность принять ответственность за решение задач управления изменениями – необходимые, но недостаточные условия для активного участия учителя в инновационной деятельности. Если существующие в школе условия будут оцениваться учителями как неблагоприятные для участия в инновационной деятельности, то это будет негативно влиять на их инновационную активность.

Подход, представленный В. В. Пантелеевой и Т. П. Кнышевой [21, с. 81 – 83], интегрирует существующие представления о готовности педагогов к инновациям и позволяет конкретизировать и операционализировать сформировавшийся гипотетический конструкт, характеризующий инновационную готовность педагога. Готовность к инновационной деятельности рассматривается как разновидность психологической готовности, в которой авторы выделяют пять компонентов:

- эмоциональная готовность (ЭГ) как выраженный интерес к освоению новых способов выполнения деятельности;
- мотивационная готовность (МГ) – преобладание внутренних мотивов к участию в инновационной деятельности,
- когнитивная готовность (КГ) характеризуется знаниями, способностью создавать идеи, исследовательскими навыками;
- личностная готовность (ЛГ) характеризуется личностными особенностями, повышающими эффективность инновационной деятельности;
- организационная готовность (ОГ) связана с удовлетворённостью созданными в образовательном учреждении условиями для реализации инновационного проекта.

Обобщая представленные научные идеи, можно выделить то общее, что подчеркивается всеми авторами: готовность учителя к инновационной деятельности есть интегративная характеристика, включающая осознание ценности инновационной деятельности, знание методологии, теории и практики педагогической инноватики, определение оптимальных способов инновационной педагогической деятельности, оценку собственных возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями, связанными с введением педагогических ин-

новаций и необходимостью достижения высоких результатов профессиональной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Авакян И. Б. К вопросу о взаимосвязи инновационной готовности педагогов и социально-психологического климата вузов // Образование и наука. 2018. №4. С. 114 – 131.

2. Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / Агентство образования адм. Краснояр. края, Краснояр. краев. ин-т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования. Красноярск: Полицом, 2007. 190 с.

3. Бордовская Н. В., Костромина С. Н., Розум С. И. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 89 – 103.

4. Волков А. А., Назаров И. Н., Чурсинова О. В. Формирование психологической готовности педагога к инновационной деятельности // Фундаментальные исследования. 2015. № 2. С. 5223 – 5227.

5. Воропаева Е. Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13880>.

6. Востокова С. Н. Сущность, содержание и структура готовности учителя к инновационной деятельности // В мире научных открытий. 2013. № 5. С. 56 – 61.

7. Гавриленко Л. С. Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности: компетентностный подход. URL: <http://docplayer.ru/27448665-Udk-l-s-gavrilenko-lesosibirskiy-pedagogicheskiy-institut-filial-sibirskogo-federalnogo-universiteta-g-lesosibirsk-rossiya>

8. Гостев А. Г., Лихолетов В. В. Сущность и структура педагогических инноваций // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 12. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-istruktura-pedagogicheskikh-innovatsiy>.

9. Деркач А. А. Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // Акмеология. 2018. 65(1). С. 5 – 6.

10. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. Тюмень: издательство Тюменского государственного университета, 2011. 174 с.

11. Звягинцева, Н. Ю. Методологическая стратегия исследования готовности к инновационной деятельности будущих педагогов (опыт построения) // Методологические подходы в современной науке и проблемы их применения в педагогических исследованиях: материалы Всерос. методологического семинара / под ред. А. А. Арламова, Р. В. Почтера. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2011. С. 232 – 237.

12. Ильина Н. Ф., Адольф В. А. Факторы и принципы обеспечения становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования // Альма Матер. 2012. № 11.

13. Ильина Н. Ф. Раскрытие инновационного потенциала педагога в ходе непрерывного образования // Инновации в образовании. 2010. № 9. С. 15 – 18.

14. Кларин М. В. Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 5 – 27.

15. Ковальчук О. В. Становление и развитие профессионально-педагогического качества учителя как субъекта инновационной деятельности // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 21 – 23.

16. Ксензова Г. Ю. Инновационные процессы в образовании. Реформа системы общего образования. М.: Издательство Юрайт, 2018. 349 с.

17. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика. М.: Издательство «Багира -2», 2015. 360 с.

18. Лазарев В. С., Разуваева Т. Н. Психологическая готовность педагогических коллективов к инновационной деятельности. Сургут: РИО СурГПУ, 2009. 195 с.

19. Малова Е. Н. Исследовательский потенциал будущих педагогов как условие становления субъекта инновационной педагогической деятельности / Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли: Сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции (21 – 29 ноября 2018 г.) / Составитель: А. А. Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 484 – 492.

20. Овчинникова Е. Г. Готовность будущего педагога к инновационной деятельности как объект целенаправленного формирования в вузе. URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1913/1/vestnik_40_18.pdf.

21. Пантелеева В. В. Кнышева Т. П. Опросник инновационной готовности персонала // Акмеология. 2016. № 3. С. 81 – 84.

22. Плаксина И. В. Критерии становления субъекта инновационной педагогической деятельности / Scientifis Journal Virtus, Issue # 26 / С. 120 – 125. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua>.

23. Плаксина И. В. Онтологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2018. № 10. С. 69 – 74.

24. Подвигина Е. А. Педагогические условия формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности / Е. А. Подвигина // Вопросы современной науки и практики. Университет им. Вернадского. 2011. № 4 (35). С. 222 – 225.

25. Подымова Л. С. Инновационные процессы и технологии в науке и образовании. М.: Издательство Юрайт, 2013.

26. Подымова Л. С., Долинская Л. А. Самоутверждение педагогов в инновационной деятельности. М.: Прометей, 2016.

27. Поляков С. Д. Педагогические инновации: от идеи до практики. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007, 176 с.

28. Прищепа Т. А. Особенности подготовки педагогов к инновационной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. №6. С. 47 – 52.

29. Разуваева Т. Н. Психологические условия инновационной активности педагогических коллективов. URL: <http://research-result.ru/media/pedagogy/2014/.pdf>.

30. Сангаджиева З. И. Условия формирования готовности будущих учителей начальной школы к инновационной деятельности // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2012. № 1. С. 31 – 35.

31. Семина И. С., Гурова О. С. К проблеме готовности педагога к инновационной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 223 – 225.

32. Сергеева Т. И. Готовность педагогов к инновационной деятельности в условиях Лаборатории развивающих образовательных

технологий (ЛРОТ) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 19. С. 196 – 198.

33. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42 – 49.

34. Становление субъектности учащегося и педагога: эконпсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

35. Токарева Ю. А., Быкова Е. А. Психологическая готовность к инновационной деятельности как интеллектуальный ресурс обучающегося // Инновации в образовании. 2017. № 1. С. 102 – 110.

36. Трифонова С. А. Структура готовности педагогов к реализации инновационной деятельности // Молодой ученый. 2010. № 2. С. 129 – 131.

37. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 256 с.

1.6. Воспитательное пространство школа-вуз как условие становления субъекта инновационной деятельности

К. В. Дрозд

В контексте жизнедеятельности как отдельной личности, так и всего общества сегодня выделяется устойчивый рост развития инновационных процессов, влияющих на содержание различных сфер деятельности человека. Современное общество все больше ориентируется на знания, которые выступают важнейшими компонентами культурного, социально-экономического и субъектного развития человека. Для успешной реализации инновационных процессов в структуре современного образования разрабатывается инновационная политика, в которой ведущая роль отводится инновационной деятельности педагога.

Актуальность реализации современных взглядов на совершенствование психолого-педагогических условий для становления субъекта инновационной деятельности опирается на необходимость решения задач модернизации образования, определенных национальной доктриной образования, стратегией развития воспитания в РФ на период до 2025 года, государственной программой «Развитие образова-

ния» на 2018 – 2025 гг., введением в педагогическую практику нового стандарта по Программе воспитания школьников, а также реализацией ряда мероприятий по модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом.

Ряд исследователей (И. И. Гребенюк, Н. В. Голубцов, В. А. Кожин, А. Г. Макаренко, К. О. Чехов, С. Э. Чехова, О. В. Федоров) инновацию рассматривают как процесс создания и использования нового опыта, связанного с изменениями в социально-образовательной среде, как преобразование и изменение в образе деятельности, стиле мышления педагога, как проявление творчества в педагогической деятельности [1].

Инновационная педагогическая деятельность представляет собой комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.

Одной из важнейших характеристик инновационной педагогической деятельности является инновационная активность педагога. Данная активность отражает степень интенсивности осуществляемых педагогом действий, их своевременность, способность мобилизовать профессиональный потенциал необходимого количества и качества.

Исследователи С. Н. Глазачев, С. С. Кашлев, Н. И. Соколова [8, с. 43] считают, что «наряду с активностью, сознательностью, открытостью, стремлением к сотрудничеству, ответственностью, саморегуляцией, свободой, уникальностью необходимо выделить отраженную субъектность, самоактуализацию, творчество, рефлексивность».

Инновационная активность, по мнению В. Е. Лепского [12], представляет собой характеристику социального поведения человека и организации в сферах инновационной деятельности, выражающаяся в параметрах интенсивности, скорости реакции, многообразии, частоте и объемах работ, связанных с инновационной деятельностью.

Инновационная активность педагога определяется как особая форма деятельности, в качестве отличительных черт которой рассматривается интенсификация основных характеристик деятельности, а

также присутствие двух дополнительных свойств: инициативности и ситуативности. Интенсификация инновационной деятельности педагога отражает тот факт, что во всех характеристиках активности в явной форме просматриваются элементы качественно-количественных оценок.

На наш взгляд, принципы обеспечения инновационной активности педагога, в том числе и студента – будущего педагога, можно детализировать через наиболее значимые, частные принципы:

- обеспечение жизненного самоопределения;
- стимулирование саморефлексии;
- обеспечение коммуникации и коммуникационной активности в специальных ситуациях и различных видах групповой деятельности;
- обеспечение управления развитием инновационной деятельности, ее научно-методическое сопровождение;
- свобода выбора активных форм жизнедеятельности в образовательной среде.

Инновационная деятельность педагога требует интеграции научных достижений и практической реализации в соответствии с требованиями к качественным результатам образования. Инновационная активность педагога актуализируется лишь в специально созданной профессиональной среде, в которой созданы условия для реализации педагогической инициативы, творчества, моделирования и свободного выбора. Инновационный поиск педагога всегда сопровождается активным обменом информацией, идеями и открытостью опыта. Успешное развитие инновационной активности отдельного педагога есть следствие инновационных устремлений всего педагогического коллектива образовательной организации.

Анализ практики реализации инновационной деятельности образовательных учреждений позволяет говорить о том, что педагоги/будущие педагоги делятся на активных и пассивных. Подобное деление не имеет прямого отношения к профессиональному опыту. К первым относятся педагоги, которые принимают решения о самом осуществлении того или иного инновационного проекта, сроках и условиях его реализации. Пассивными являются те педагоги, которые оказываются «втянутыми» в инновационный процесс не в результате сознательного принятия инновационных решений, а в силу внешних обстоятельств. В число пассивных педагогов входят исполнители, за-

нятые в реализации инновационного проекта образовательного учреждения, потребители его результатов.

В целях решения проблемы повышения инновационной активности педагога необходимо создать такие организационно-педагогические условия, в которых будет возможность для изменения его мотивационных отношений путем подражания, заражения, имитации, моделирования и включения в осознанную инновационную педагогическую деятельность.

Например, исследователи И. И. Барахович [3] и А. Г. Макаренко [13] считают, что в условиях инновационного образовательного пространства вуза на основе компетентного подхода возможно успешное развитие инновационного потенциала будущего педагога. Опираясь на мнение В. П. Делия, И. И. Барахович [3] выделяет трактовку инновационного образовательного пространства как «разновидность образовательного пространства», как «духовно-материальное пространство учебного заведения, создающее ему имидж, способствующий развитию корпоративной культуры педагогов-инноваторов, деятельность которых направлена на качественную подготовку будущих специалистов и приобретение ими базисных профессиональных и социальных компетенций на основе развития их творческих способностей и формирования личного опыта инновационной деятельности».

Исследователи Е. И. Булин-Соколова, А. С. Обухов, А. Л. Семенов [4, с. 214 – 215] в ходе построения эффективного инновационного образовательного пространства педагогического вуза на основе средового подхода предлагают использовать следующие принципы:

- создание индивидуальной образовательной траектории с учетом индивидуального потенциала студента, развития субъектности в ходе решения учебных, практических и исследовательских задач;
- создание профессионального образовательного коллектива на основе привлечения ведущих профессионалов в различных сферах деятельности в качестве образцов культурных норм и результативности инновационного процесса;
- выстраивание постоянно обновляющейся инновационной образовательной среды;
- включение студентов в жизнь образовательных учреждений, общественных организаций и движений для накопления инновационного педагогического опыта.

Повышение активизации инновационной деятельности педагогов рассматривается также на основе взаимодействия, партнерства, сотрудничества, диалога между заинтересованными субъектами: образовательными учреждениями разного уровня, работодателями, социальными институтами и организациями, органами управления.

Так повышение инновационной активности субъектов образования сегодня предлагается проводить в рамках реализации приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций», утвержденного протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25 октября 2016 года № 9. Данный проект взаимосвязан с реализацией мероприятий по внедрению программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога по отношению готовности к инновационной деятельности [15].

Большие возможности в развитии инновационной активности педагогов и студентов представлены сегодня в деятельности Педагогического института ВлГУ как ресурсной платформы педагогического образования 33 региона. Инновационная деятельность участников данной ресурсной платформы реализуется также в рамках педагогической ассоциации, которая позволяет партнерам оперативно обмениваться информацией о содержании актуальных проблем педагогики и образования, создавать экспериментальные исследовательские площадки, развивать базу научно-методического сопровождения инновационной деятельности, реализовывать разноуровневые образовательные программы для педагогов и учащейся молодежи.

На наш взгляд, показателем эффективности инноваций в современном образовании является не только уменьшение числа пассивных субъектов и создание благоприятных условий для перехода их в статус активных, а также в обязательном владении каждым педагогом способами создавать новые идеи в различных областях знаний, наличии инновационного мышления, готовности к реализации инновационной деятельности в условиях современной школы.

Сегодня в теории и практике можно встретить описание различных условий для становления субъекта инновационной деятельности. На наш взгляд, в качестве организационно-педагогических условий для развития инновационной активности как действующих педагогов, так и

будущих педагогов, может выступать воспитательное пространство школа-вуз как открытая образовательная система, интегрирующая все ступени школьного и вузовского образования. Обратимся к более подробному описанию феномена воспитательного пространства и условий, складывающихся в воспитательном пространстве для развития его участников.

Понятие «воспитательное пространство» объединяет две идеи: идею пространства и идею воспитания. В философском энциклопедическом словаре встречаем следующее определение понятия пространства: «Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материалистических системах». Отмечается, что пространство и время являются всеобщими формами бытия материи, без пространственно-временных свойств материя не существует. К всеобщим свойствам пространства и время относятся: объективность и независимость от сознания человека; абсолютность как атрибутов материи; неразрывная связь друг с другом и с движением материи; зависимость от структурных отношений и процессов развития в материальных системах; единство прерывного и непрерывного в их структуре; количественная и качественная бесконечность.

Также выделяются всеобщие свойства пространства, к которым относятся: протяженность, означающая рядоположенность и сосуществование различных элементов; связанность и непрерывность, трехмерность, которая органически связана со структурностью систем и их движением; гомогенность и гетерогенность; многосвязанность и неисчерпаемость в количественных и качественных отношениях [2].

В психолого-педагогических исследованиях понятие пространство характеризует различные сферы человеческой деятельности с определенным перечнем элементов – это «пространство детства», «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «экономическое пространство», «информационное пространство» и другие.

Наиболее популярным является словосочетание «образовательное пространство», которое употребляется как простой оборот речи, как художественный прием, как интуитивно понятная фраза, помогающая автору точнее передать смысл сказанного. Иногда оно несет и большую смысловую нагрузку, о чем, в частности, говорит использование его в государственных документах, правительственных согла-

шениях, постановлениях департаментов образования, комитетов по образованию, документах высших учебных заведений.

Исследователи отмечают, что отличием образовательного пространства от физического (и некоторых других) является то, что на формирование данного пространства влияют не только реальные образовательные события, уже произошедшие, но и потенциально мыслимые, виртуальные, возможные, которые могут никогда и не произойти или происходят только в мыслях субъектов образовательного процесса.

Так И. К. Шалаев и А. А. Веряев [22] выделяют в понятии образовательное пространство две основные идеи – идею пространства и идею образования. Образовательное пространство отражает некую образовательную протяженность, структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий. Исследователи утверждают, что образовательное пространство представляет собой форму существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный, имеющем место без специально организованных процессов обучения и воспитания, естественный процесс – такой, который не интенсифицирован специальными воздействиями на субъекты образования.

Таким образом, предельная широта понятия образовательного пространства относительно всех других логично подчиняет себе все остальные и выступает доминирующей. Образовательное пространство характеризуется объемом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества. Мы согласны с тем, что понятие «образовательное пространство» принадлежит к числу наиболее общих и предельно абстрактных концептов философии образования.

Словосочетание «воспитательное пространство» в педагогическую науку введено Л. И. Новиковой [19]. В данном случае воспитательное пространство рассматривается как результат конструктивной деятельности для повышения эффективности воспитания. Основной идеей автора является формирование воспитательного пространства через создание гуманистической воспитательной системы. Инструментально эта идея реализуется в категориях целостности системы

воспитательных воздействий, их согласованности и управляемости, определенности места и времени воспитания.

Л. И. Новикова [19] под воспитательным пространством понимает педагогически целесообразно организованную среду, которая окружает ребенка или группу детей. Под средой автор понимает все, что окружает ребенка: предметы, процессы, явления, людей, постройки, технику и т. д., то есть это то, среди чего протекает жизнь школьника. Среда – это данность, а не педагогическая конструкция. Отсюда становится понятным, что не всякая среда способна формировать личность с высоким духовно-нравственным потенциалом. Исходя из идей Л. И. Новиковой [19], воспитательное пространство тем и отличается от просто среды, что его надо выстраивать, создавать, конструировать, то есть оно является результатом деятельности по педагогизации среды.

Ю. С. Мануйлов [14] представляет воспитательное пространство как среду взросления, где усилиями взрослых культивируется перспективный образ жизни юного поколения. Данную среду автор рассматривает через «стихии» и «ниши». Под стихиями понимаются ничем не сдерживаемые, не управляемые силы, это могут быть какие-то социальные движения, какой-то информационный поток. Предположить результаты действия стихий на личность очень сложно, они могут быть самыми разными и по качественным, и по количественным характеристикам. Относительно «ниш» Ю. С. Мануйлов [14] говорит, что это такие островки в среде, которые содержат богатые возможности по удовлетворению интересов и потребностей школьников. Проходя через них, личность обогащается опытом ценностных отношений, выстраивает свои жизненные позиции. Таким образом, под воспитательным пространством Ю. С. Мануйлов [14] понимает цепь ниш, «странствие» по которым развивает личность.

Д. В. Григорьев [9] определяет воспитательное пространство как динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, которая создается усилиями социальных субъектов различного уровня, в среде пребывания взрослых и детей. Механизмом организации воспитательного пространства в данном случае является событие. При этом событие рассматривается как «со-бытие» детей и взрослых, их совместного бытия и проживания. Эффективность процесса становления личности зависит от числа и интенсивности событий внешней среды (социальной и природной), событий внутреннего мира ребенка (мыс-

лей, чувств, идей, мировоззрений, позиций, отношений), событий его действий, поведения, поступков. Задача учителя, воспитателя заключается в организации жизни детей ярких, эмоционально и нравственно насыщенных событий, погружение в которые наполняет их существование личностными смыслами.

М. С. Якушкина [20], исследуя проблему формирования условий взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов развивающегося воспитательного пространства муниципального района, определяет воспитательное пространство как место, в котором индивидуальными и групповыми субъектами воспитания осуществляется специальная деятельность, а также формируются множественные связи и отношения, создающие условия для развития любой личности: ребенка, педагога, родителя. Многообразие форм и методов, формирующих пространство, в свою очередь, позволяет каждому человеку, входящему в пространство, независимо от его возраста, культурного уровня и прочих условий помочь в его саморазвитии и становлении. Очевидно, что с развитием воспитательного пространства расширяется поле выбора пути развития для каждой личности. Для создания подобных условий необходимо использование всех возможностей социальной, культурной, образовательной и прочих сред. Интегрирование различных подпространств и создает целостное, саморегулируемое, саморазвивающееся образование – воспитательное пространство.

С точки зрения Н. С. Степашова [21], воспитательное пространство вуза рассматривается как социальное пространство, создающее воспитательный эффект, ограниченное пределами университета и формирующее новых необходимых и достаточных социальных связей.

Н. Л. Селиванова [5] указывает, что воспитательное пространство является организацией более высокого уровня, А. В. Гаврилин [7] считает воспитательную систему определяющим элементом воспитательного пространства. Данные авторы указывают, что наличие воспитательных систем в образовательных учреждениях создает благоприятные условия для становления и функционирования воспитательного пространства.

Таким образом, воспитательное пространство является разновидностью педагогической системы, поскольку обладает всеми присущими такой системе признаками и особенностями. Исследователи выделяют следующие особенности системы:

- целостность (свойства целого принципиально не сводимы к механической сумме свойств его элементов, вместе с тем каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции);
- структурность (функционирование системы обусловлено не столько особенностями отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры);
- иерархичность (каждый элемент системы может быть рассмотрен как относительно самостоятельная подсистема);
- взаимозависимость системы и среды (система функционирует и развивается в тесном взаимодействии со средой);
- множественностью описаний (в связи со сложностью системных объектов в процессе их познания могут быть использованы различные схемы, модели их описания).

Выделенные в исследованиях Л. И. Новиковой [19] компоненты воспитательной системы являются компонентами, характеризующими также воспитательное пространство. К ним относятся:

- исходная концепция, т.е. совокупность идей и деятельность, обеспечивающая их реализацию;
- субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие;
- отношения, интегрирующие субъекты в некую общность;
- среда, освоенная субъектами;
- управление, способствующее интеграции всех компонентов в целостность;
- инновационный режим развития.

Отождествляя понятие воспитательное пространство с понятием воспитательная система с учетом множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенное целостное единство, Г. И. Рогалева [16] предлагает рассматривать воспитательное пространство как сложноорганизованную социально-педагогическую систему, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей.

Целостность воспитательного пространства, как отмечают исследователи, это результат разнообразия, как его элементов, так и связей между ними при единой педагогической концепции. Также целостность и стабильность воспитательного пространства обеспечиваются гибкостью его структуры. В тоже время воспитательное про-

странство не может развиваться поступательно и линейно, нестабильность и неравномерность является демонстрацией живого и способного к развитию воспитательного пространства.

Анализ научных работ позволяет отобрать несколько «опорных» представлений о воспитательном пространстве:

- пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;

- понятия «среда» и «пространство» не идентичны: если среда – это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство есть результат педагогического освоения этой данности;

- воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;

- воспитательное пространство становится фактором гуманизации жизни при условии, что оно является пространством общности, наполненным реальными и значимыми для субъектов вопросами, на которые им необходимо найти ответы;

- создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом окружающей среды;

- важной характеристикой воспитательного пространства является его активность, понимаемая как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать активность и творческий поиск в процессе жизнедеятельности;

- активное воспитательное пространство замечательно тем, что обеспечивает каждого человека возможностью встреч с новыми людьми, предметами и явлениями, высокой вероятностью возникновения случая, который может возбудить личный интерес участников взаимодействия к происходящему;

- воспитательное пространство должно быть понятно субъекту, то есть он должен обладать всей полнотой информации о нем. Важно, чтобы она была привлекательна для субъекта, затрагивала его эмоциональную сферу;

– воспитательное пространство не может быть жестким и должно быть готово менять свою структуру под воздействием его субъектов.

Л. И. Новикова [19], Н. Л. Селиванова [5] подчеркивают, что воспитательное пространство может выстраиваться на различных уровнях: на уровне образовательного учреждения (школа, вуз), муниципальном уровне, городском, районном уровнях. Авторы подчеркивают, что на более высоком уровне, например, региональном, целесообразнее говорить о воспитательной политике.

Принципиальное значение для создания воспитательного пространства, по мнению Н. Л. Селивановой [17], имеет положение теории самоорганизации о том, что синтез эволюционирующих структур в одну сложную структуру происходит посредством установления общего темпа их эволюции. При создании воспитательного пространства нередко складывается ситуация, когда воспитательные системы отдельных школ, вузов, других образовательных учреждений, входящих в него, находятся на разных этапах развития. Воспитательное пространство, как организация более высокого уровня, «подталкивает», синхронизирует их развитие. На начальной стадии становления воспитательного пространства его составляющие интегрируются в целое, внутренне изменяясь. Такая подстройка компонентов пространства позволяет создать оптимальные условия для развития как самого воспитательного пространства, так и его субъектов [17].

Важно отметить и то, что структуру воспитательного пространства надо рассматривать как результат двух взаимосвязанных процессов – дифференциации и интеграции. Дифференциация обуславливает наличие разнообразных по содержанию и уровню развития компонентов пространства и предполагает определение их задач и функций. Тем самым дифференциация придает воспитательному пространству некую мозаичность. Интеграция, игнорируя особенности компонентов пространства, связывает их между собой, придавая воспитательному пространству целостность.

По мере развития воспитательного пространства его структура, все больше усложняется, конструктивнее действует принцип дополнительности. Происходит содержательное и формальное взаимообогащение составляющих воспитательного пространства [17]. Все это создает благоприятные условия:

- для выбора субъектом такой деятельности, которая позволила бы ему достичь наибольшего успеха, наивысшего самовыражения;
- построения диалоговых отношений с людьми различных возрастов и социальных групп;
- более интенсивного проживания различных ролей;
- выбора различных коллективов, общностей и их интенсивной смены;
- освоения подпространств: культурного, природного, информационного и т. д.

Развивая концепцию воспитательного пространства, нами была выдвинута гипотеза о том, что полноценность более успешного становления субъекта инновационной деятельности возможна в условиях воспитательного пространства школа-вуз.

Учащийся, педагог или студент вуза, являясь субъектом воспитательного пространства школа-вуз, сам его структурирует, тем самым, создавая пространство «для себя и под себя». По мнению Н. Л. Селивановой [17], создатели воспитательного пространства могут лишь предложить субъекту образования поле возможного освоения. Вероятность реализации субъектной позиции субъекта инновационной деятельности в предлагаемом воспитательном пространстве тем выше, чем богаче, разнообразнее структура последнего.

Включение педагога в воспитательное пространство в качестве субъекта инновационной деятельности происходит только в том случае, если оно является дифференцированным по отношению к различным участникам.

Каждая возрастная и социальная группа субъектов образования (педагогов, студентов, учащихся) педагогически обогащает воспитательное пространство школа-вуз за счет необходимости решения тех проблем, которые возникают в связи с вхождением в него данной группы [17]. Освоение и присвоение субъектом инновационной деятельности воспитательного пространства может происходить на эмоциональном и рациональном уровнях. Чем старше участник воспитательного пространства школа-вуз, тем значимее становятся рациональные мотивы таких процессов. Субъект осваивает готовые структуры воспитательного пространства, исходя из возможности удовлетворения в них своих потребностей, из своего прошлого социального опыта, из присвоенных им общественных норм и ценностей.

Продуктивное внедрение инноваций в образовательном учреждении невозможно на уровне отдельных педагогов или технологий. В ходе реализации инноваций, по мнению М. В. Кларина, проявляется проблема субъектности самого педагога, выражающаяся в степени готовности к изменению уклада работы. «Перспективная задача и вызов для теории и практики образования и подготовки педагогов – развить дидактическую теорию, в которой наряду с содержанием образования и процессом обучения концептуально учитываются и выстраиваются форматы освоения образовательных практик, субъектность ученика, субъектность педагога и коллективная субъектность образовательных сообществ, их роль и позиция в процессе реализации инновационных образовательных практик» [11, с. 44 – 45]. Исследователь обращает наше внимание на то, что продуктивным условием освоения инноваций является образовательное сообщество.

Таким образовательным сообществом может выступать событийная общность как коллективный субъект инновационной деятельности. Событийная общность характеризуется полнотой связей и отношений между ее членами, которые достигаются во многом за счет совместной жизнедеятельности и череды значимых событий. Для нашего исследования важна мысль В. И. Слободчикова [18, с. 88] о том, что, поскольку индивид не имеет врожденных органов обособления, как условий становления субъектности и самоопределения, то необходимо создать пространство, в котором складывается особая форма совместности.

В условиях воспитательного пространства школа-вуз, характеризующегося наличием подобной событийной общности, событийностью организации образовательного процесса и активным взаимодействием его субъектов (учащихся, педагогов школы, студентов и преподавателей педвуза), педагогу как участнику событийного сообщества в процессе инновационной деятельности, в отличие от не занимающихся подобной работой педагогов, предоставляется возможность выхода за рамки привычной педагогической работы в разных ролевых позициях: исследователь, методист, мастер, консультант, наставник, ученик. В условиях воспитательного пространства школа-вуз у педагогов, включенных в инновационную деятельность, появляется возможность проектировать и воплощать в жизнь актуальные педагогические инициативы, инновационные события различного уровня. В событий-

ной общности воспитательного пространства школа-вуз формируется коллективный субъект.

В воспитательном пространстве школа-вуз условием развития инновационной активности педагогов и студентов - будущих педагогов является то, что инновационный процесс строится на основе совместной исследовательской и проектной деятельности в контексте реализации динамической сети разноуровневых педагогических событий. Циклограмма педагогических событий выстраивается на основе реализации программ целевых проектов, таких как: «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», «Поддержка таланта ребенка – возможность его успешной самореализации», «Открытая школа», «Здоровый образ жизни – основа успешной социализации личности» и «Успешный педагог – успешный ребенок» [6, с. 128 - 135]. В рамках каждого проекта разрабатываются и реализовываются темы индивидуальных исследований учителей и студентов, входящих в проектную группу.

Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов и студентов педагогических специальностей реализуется поэтапно. На первом этапе проходит проектирование материалов инновационной деятельности, которая включает:

- разработку положений о работе проектных групп, методическую учебу участников инновационной деятельности;
- анализ актуального состояния параметров воспитательного пространства школа-вуз и уточнение содержания мониторинга.

Второй этап представляет собой:

- организацию деятельности Совета по инновационной деятельности, научно-методического совета и работу проектных групп по реализации различных педагогических событий;
- создание научно-методической базы по проблеме инновационной деятельности;
- организация и проведение конкурсов педагогического мастерства ВлГУ «Студент года», а также методической учебы, семинаров-тренингов;
- организацию и проведение промежуточных диагностических срезов в соответствии с целями инновационной деятельности.

На третьем этапе активизируется деятельность по распространению инновационных идей и обмен опытом, который представлен:

– в ходе проведения научно-практических семинаров для педагогического сообщества МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира и Педагогического института, на секциях Дней науки школы и студенческой научной конференции ВлГУ;

– в публикациях методических материалов в периодических изданиях.

Для развития инновационной активности педагогов и студентов проводится групповая работа, в рамках которой рождаются новые идеи, создаются модели, технологии, формируется содружество педагогов – новаторов и начинающих педагогов. В качестве технологии сопровождения инновационной деятельности в рамках научно-методических и проектировочных семинаров активно используется модерация как направляемый структурированный процесс взаимодействия в группе с помощью вербализации и визуализации.

Таким образом, воспитательное пространство школа-вуз представляет собой организационно-педагогические условия для объединения усилий и потенциалов заинтересованных сторон в достижении продуктивности и эффективности инновационной деятельности. Открытость образовательного пространства школа-вуз обеспечивает доступность образования, понимаемая как возможность для каждого субъекта, включенного в образовательный процесс обучаться по выбранной образовательной траектории; доступность качественных ресурсов обучения, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий; доступность качественного образования, предполагающая вариативность программ для разных групп обучающихся с целью полного удовлетворения образовательных запросов; доступность получения научно-методического сопровождения совершенствования профессионального мастерства педагогов, включенных в инновационный процесс.

Подводя общий итог, можно утверждать, что в условиях воспитательного пространства школа-вуз на основе взаимодействия и сотрудничества в педагогических событиях разного уровня и содержания осуществляется продуктивное обеспечение инновационной активности субъектов образования. В целом мы делаем вывод о том, что воспитательное пространство школа-вуз представляет собой благоприятное организационно-педагогическое условие для объединения усилий и потенциалов заинтересованных сторон в достижении про-

дуктивности и эффективности инновационной деятельности как отдельного педагога и студента, так и определенного школьно-вузовского сообщества в целом.

Библиографические ссылки

1. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России / И. И. Гребенюк, Н. В. Голубцов, В. А. Кожин, К. О. Чехов, С. Э. Чехова, О.В. Федоров. Издательство «Академия Естествознания», 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.monographies.ru/143-4715> (дата обращения: 28.06.2018).

2. Баранова Н. А., Баранов А. Е. Теоретические основы построения и функционирования воспитательного пространства вуза: монография. Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2008. 148 с.

3. Барахович И. И. Инновационный путь развития современного образования: необходимость и неизбежность // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6 URL: [http:// science-education.ru/ru/article/view?id=10557](http://science-education.ru/ru/article/view?id=10557) (дата обращения: 02.08.2018).

4. Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С., Семенов А. Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207 – 225.

5. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Под ред. Н. Л. Селивановой. Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000. 248 с.

6. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса: монография/ И. В. Плаксина, К. В. Дрозд, А. В. Зобков, Е. Н. Малова [и др.]; Владим. Гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. 274 с.

7. Гаврилин А. В. Воспитательное пространство: основные характеристики // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И. А. Зимней. Москва: Агентство «Издательский сервис», 2004. С. 260 – 266.

8. Глазачев С. Н., Кашлев С. С., Соколова Н. И. Субъектность педагога как культуросообразная потребность общества // Вестник

Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. Вып. 3. С. 40 – 45.

9. Григорьев Д. В. Создание воспитательного пространства: Событийный подход. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сборник научных статей/ сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев, ред. Е. И. Соколова. Пермь, 2001. С. 77 – 88.

10. Дрозд К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования : учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 265 с.

11. Кларин М. В. Вызовы освоения инновационных образовательных практик. // Образование и общество. 2017. №4. С. 39 – 45.

12. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. Москва, 2010. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. 02.03.2014. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6728> (дата обращения: 06.04.2018).

13. Макаренко А. Г. Инновационная образовательная организация как пространство творческого развития педагога // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2016. № 1. С. 132 – 143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-obrazovatel'naya-organizatsiya-kak-prostranstvo-tvorcheskogo-razvitiya-pedagoga> (дата обращения: 20.07.2018).

14. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. Костанай: МЦСТ, 1997. 243 с.

15. Паспорт приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций». URL: <http://centervuz.ru/> (дата обращения: 05.04.2018).

16. Рогалева Г. И. О воспитательном пространстве вуза // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 488 – 492.

17. Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство как педагогическое понятие и феномен педагогической действительности. URL: http://www.instrao.ru/images/E_library_Novikovoi/Articles.pdf (дата обращения: 18.07.2020).

18. Слободчиков В. И. Со-бытийная общность // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. Москва, 1995. С. 88.

19. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. науч. ст./ Сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев, ред. Е. И. Соколова. Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2001. 201 с.

20. Создание воспитательного пространства (концепция, программы, технология, методики) / М. С. Якушкина, Е. Г. Дерюгина, Л. К. Кураева, А. А. Надолинский; Под ред. М. С. Якушкиной. СПб.: С.-Петербургский государственный университет, 2005. 314 с.

21. Степашов Н. С. Воспитательное пространство вуза // Высш. образование в России. 2010. № 1. С. 120 – 124.

22. Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог. 1999. № 4. С. 73 – 84.

1.7. Модель научно-методического сопровождения субъекта инновационной педагогической деятельности

И. В. Плаксина, К. В. Дрозд

Каждое образовательное учреждение в той или иной степени размышляет над вопросами инновационного развития, которое делает школу и устойчивой в своих лучших традициях, и мобильной, гибко отзвучивающей на вызовы времени. При этом, по мнению В. А. Ясвина, инновационная деятельность педагогических коллективов недостаточно обоснована в методологическом и продумана в тактическом планах [23, с. 11]. А. В. Ясвин отмечает, что достижение качественно иной педагогической практики возможно тогда, когда инновации в системе образования являются результатом осознанной, целенаправленной, научно обоснованной педагогической деятельности, в основе которой лежит рефлексивный анализ персонального и коллективного педагогического опыта. В этом случае осуществляется перевод всей организационно-образовательной системы школы в режим развития [23, с. 16]. Отметим, что под организационно-образовательной системой понимается структурная организация школы, модели образовательной и управленческой деятельности, координационные механизмы, характеристики образовательной среды, характер взаимоотношений субъектов внутри него [23, с. 53 – 55].

Нами было указано, что инновационная педагогическая деятельность может быть определена «...как деятельность, способству-

ющая достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта при поступательном формировании его субъектности, которая осуществляется в специально организованной культурно-творческой среде школы, предоставляющей возможности для развития отношений сотрудничества, взаимообогащения на всех уровнях взаимодействия и формирование группового субъекта» [12, с. 72].

В качестве научного обоснования модели научно-методического сопровождению становления субъекта инновационной педагогической деятельности была выбрана экопсихологическая модель В. И. Панова, которая включает семь онтологических этапов формирования субъектных качеств: этап субъекта мотивации (мотивация к инновационной деятельности индивидуального и группового субъекта/педагогического коллектива); этап субъекта перцептивной деятельности (Наблюдатель) (знакомство с документацией, примерами инновационной деятельности), этап репродуктивной деятельности на уровне копирования, подражания (Подмастерье); этап освоения элементов инновационной деятельности с внешней поддержкой со стороны наставника, научного руководителя (Ученик), этап самостоятельной продуктивной деятельности при внутреннем контроле (Мастер); этап экстерииоризации функции внешнего контроля и формирования рефлексивной и исследовательской позиции педагога (Эксперт), этап творческого самовыражения и преобразования среды (Творец) [10, 18].

Теоретический обзор литературы позволяет утверждать, что современная педагогическая практика располагает широким многообразием моделей методического сопровождения педагогической деятельности: сопровождение педагогов, реализующих опытно-исследовательскую деятельность; педагогов, обобщающих персональный педагогический опыт; аттестующихся педагогов; педагогов, работающих с одаренными детьми; сопровождение педагогических коллективов в условиях реализации ФГОС, сопровождение молодых педагогов [3].

Теоретический анализ научных работ ведущих ученых в области организации инновационной деятельности (Ю. А. Конаржевский [9], В. С. Лазарев [10], О. Е. Лебедев [7], А. М. Моисеев [11], Н. П. Мурзина [12], В. М. Полонский [13], П. И. Третьяков [14], Т. И. Шамова [20, 21], Л. А. Шипилина [15, 16]) позволил выделить совокупность подходов и принципов, находящихся в основании организации научно-

методического сопровождения инновационной деятельности: системный подход к разработке региональной системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ, развивающихся в соответствии с запросами региональной системы образования; рефлексивный подход, ядром которого является рефлексивная педагогическая деятельность, в результате которой возникает потребность в саморазвитии и развитии образовательной среды, готовность к инновационной деятельности; информационно-функциональный подход, основанный на переводе критериев внешней оценки инновационной деятельности в соответствующие им способы реализации инноваций; методический подход, делающий акцент на обеспечении образовательной практики методологическими, дидактическими и методическими разработками, отвечающими современным требованиям педагогической науки и практики. В работе Л. И. Фишман, Н. В. Рогожкиной, В. Н. Чупина, В. В. Дудникова представлен стратегический подход, учитывающий мотивационную и ресурсную поддержки инноваций [19, с. 64 – 83]. В целом выделяются несколько содержательных направлений научно-методического сопровождения: знаниевый (обучающий), диагностический, ценностно-смысловой, социальный, технологический. Содержательно модели сопровождения представлены активными (дискуссии, деловые игры, наставничество, мастер-классы) и пассивными (лекции, анкетирование) формами деятельности, а также организационными формами (курсы, конференции, методические семинары, круглые столы, конкурсы).

Наиболее актуальным подходом к определению сущности научно-методического сопровождения педагогической деятельности, по нашему мнению, являются идеи О. В. Давлятшиной, которые определяют научно-методическое сопровождение «как научно обоснованный процесс взаимодействий субъектов образовательного процесса, направленный на преодоление профессиональных затруднений, который включает систему взаимосвязанных действий, мероприятий, событий, ориентированных на осмысление профессионального опыта и актуализацию саморазвития» [1].

Обобщая все представления о содержании научно-методического сопровождения, можно выделить в целом два направления в описании систем сопровождения: традиционную систему, которая соответствует задаче включения педагога в систему непрерывного образования и имеет формы повышения квалификации, включающие просветитель-

ские, контрольные мероприятия. Функции такого сопровождения соответствуют стандартным функциям управленческой деятельности: планирование, организация, регулирование, коррекция, контроль. Второе направление ориентировано на содействие инновационному развитию образовательного процесса. Взаимодействие с педагогами осуществляется с привлечением современных интерактивных образовательных технологий. Функции сопровождения в рамках этого подхода становятся иными: проблемный педагогический анализ, гуманитарная экспертиза как технология, позволяющая получить ответ о степени развивающего потенциала среды, ретиминг административной команды, целеполагание, прогнозирование, проектирование, мотивация, рефлексия.

Основанием для разработки модели научно-методического сопровождения субъекта инновационной педагогической деятельности послужил диагностический срез на выборке педагогов МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира (N = 38), который включил оценку уровней сформированности субъектности (методика «Стадии становления субъекта педагогической деятельности» [2, с. 134 – 145]), оценку творческих способностей, изучение самоорганизации деятельности, выявление толерантности к неопределенности, определение личностных особенностей, проявляющихся в профессиональной деятельности, оценку наличия стереотипов профессиональной деятельности, диагностику параметров образовательной среды и выраженности организационно-образовательных моделей школы [11, с. 124]. Статистический анализ эмпирических данных осуществлялся по 69 параметрам и включал в себя описательную статистику, расчет коэффициента ранговой корреляции ρ -Спирмена, анализ корреляционной матрицы с определением среднего рангового веса структурных элементов. Анализ рангов исследуемых переменных по силе значимых взаимосвязей выявил доминирующие в структуре параметров переменные: ранг 1 – стадия субъекта «Творец»; – ранг 2 – стадия субъекта «Подмастерье»; ранг 3 – фиксация на структурировании деятельности как стремление субъекта к запланированной организации событий во времени и пространстве; ранг 4 – обобщенность образовательной среды как степень координации деятельности всех субъектов; ранг 5 – осознаваемость образовательной среды как сознательная включенность в нее всех субъектов. Проявление субъектности на стадии

«Творец» характеризует способность к инновационным творческим преобразованиям способов реализации педагогической деятельности, умение и желание работать в нестандартных ситуациях. Для стадии «Подмастерье» характерна репродуктивная педагогическая деятельность, следование регламентам. Доминирование «низкой» и «высокой» стадий субъектности в структуре исследуемых параметров делают очевидными существующие противоречия в образовательной практике и подчеркивают разные целевые установки инновационной деятельности и образовательной педагогической деятельности, нуждающиеся в их координации и интеграции.

Диагностика моделей организационно-образовательной системы школы выявила наличие пяти, мало отличающихся друг от друга в цифровом значении, моделей/подсистем: поточной, линейно-постановочной, смешанно-коллегиальной, интегративно-матричной и инновационной [23, с. 54]. Это объясняется тем, что традиционный процесс управления образовательным учреждением сводится к тому, что ответственность за реализацию деятельности разных подразделений/структур распределена между административными работниками, которые могут быть носителями разных стилей управления, ценностных и целевых ориентиров и др. Между тем все функции управления взаимосвязаны и образуют единый управленческий цикл. Этот факт актуализирует необходимость согласования управленческих интенций, влияний на уровне целеполагания, планирования, организации совместной деятельности, коррекции и согласования управленческих моделей, так как качество управления инновационной деятельностью способствует становлению педагогического коллектива как группового субъекта инновационной педагогической деятельности.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что эффективность инновационной деятельности в первую очередь будет зависеть от сформировавшейся организационно-образовательной модели школы, характеристик среды, управленческих компетенций и технологий управления, способствующих или препятствующих достижению целей инновационной деятельности. С позиций деятельностного подхода главным регулятором поведения человека в группе выступают цели и задачи совместной деятельности. Как известно, ценностно-ориентационное единство группы формируется в результате общественно ценной и личностно значимой совместной профес-

сиональной деятельности, главным элементом которой становится процесс рефлексии, позволяющий переосмыслить и преобразовать персональный и групповой профессиональный опыт. А. Л. Журавлев подчеркивает, что условиями становления коллектива как группового субъекта является эффективная координация совместной деятельности, способность проявлять разные формы совместной активности и рефлексия результатов [17, с. 126 – 128]. Все выше сказанное делает важным включение в модель сопровождения решение тактических задач по оптимизации управленческих функций, командообразованию, актуализации группового творческого потенциала, достижению синергетических эффектов в совместной работе, обнаружения «слепых зон» в профессиональной деятельности и профессиональном общении.

Обзор подходов к формированию систем научно-методического сопровождения и анализ результатов диагностических данных позволили апробировать модель научно-методического сопровождения становления субъекта инновационной педагогической деятельности, реализация которой имела несколько этапов, соответствующих календарному плану реализации регионального инновационного проекта коллективом школы. МБОУ «СОШ №15» г. Владимира является региональной инновационной площадкой по реализации инновационного проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса».

Первый *рефлексивный* этап научно-методического сопровождения был посвящен анализу актуального состояния организационно-образовательной системы школы. На этом этапе администрация школы, руководители методических объединений и наиболее активные педагоги были включены в процесс ретиминга (метод создания и принятия новых целей управленческой командой). В процессе ретиминга осуществлялось обсуждение выявленных в процессе диагностики противоречий, выполнялся проблемный SWOT-анализ школы как организации, выбирались и формулировались направления конструктивных изменений, осуществлялось целеполагание, прогнозирование, проектирование инновационной деятельности. Важным итогом этапа должно стать персональное и коллективное осознание необходимости будущих изменений.

Второй *информационный этап* посвящен информированию и мотивированию коллектива, совместному обсуждению и формированию единого научного смыслового пространства инновационной деятельности. Отметим, что единство административной команды в понимании важности будущих преобразований является важнейшим мотивирующим фактом для педагогического коллектива.

Третий *методический (обучающий) этап* посвящен организации творческих команд, которые планируют, разрабатывают и апробируют различные формы педагогической деятельности при поддержке научных руководителей. На этом этапе выделяются направления индивидуальной исследовательской деятельности педагогов, студентов, учащихся, формулируются исследовательские темы, замыслы проектов, разрабатываются процедуры мониторинга результатов инновационной деятельности.

Для *этапа реализации* характерно устойчивое функционирование творческих групп, реализующих цели инновационной деятельности, промежуточная диагностика достижений, необходимая коррекция действий субъектов, итоговая диагностика качественных и количественных результатов инновационной деятельности.

На пятом *рефлексивном итоговом этапе* осуществляется совместное обсуждение результатов образовательного мониторинга, результатов индивидуальных и совместных групповых исследований, реализованных педагогами, учащимися, студентами, обмен опытом. Представляем краткий вариант модели сопровождения инновационной педагогической деятельности коллектива МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира (см. табл.1).

Таблица 1

Модель научно-методического сопровождения становления субъекта инновационной педагогической деятельности

	Аналитическая деятельность	Информационная деятельность	Обучающая, методическая деятельность	Опытная деятельность
Рефлексивный этап	Диагностика актуального уровня развития ОУ	Обсуждение результатов диагностики уровня развития ОУ, формирование «проблемного поля»	Выявление инновационных потребностей ОУ	Сессии стратегического планирования деятельности ОУ, целеполагание

Продолжение табл. 1

	Аналитическая деятельность	Информационная деятельность	Обучающая, методическая деятельность	Опытная деятельность
Рефлексивный этап	SWOT-анализ актуального состояния ОУ	Обсуждение методологических подходов к реализации инновационных потребностей ОУ	Ретиминг административной команды	Сессии стратегического планирования деятельности ОУ, прогнозирование, планирование
Информационный этап	Диагностика инновационной готовности коллектива	Обсуждение результатов диагностики инновационной готовности коллектива	Проектировочный семинар «Условия становления субъектности участников образовательного процесса»	Создание пакета нормативных документов, регламентирующих инновационную деятельность
	Презентация результатов диагностики уровня развития ОУ, результатов SWOT-анализа актуального состояния ОУ, мотивационной готовности коллектива	Формирование категориального аппарата инновационной деятельности	Обзор тем самообразования педагогов. Соотнесение индивидуальных тем с проблемным полем инновационной деятельности	Корректировка планов и содержания деятельности МО, педагогического совета
	Аналитическая справка по итогам этапа	Презентация результатов прохождения информационного этапа	Создание научно-методического совета ИД, разработка содержания научно-практических семинаров, тренингов для педагогов и студентов педагогических специальностей	Научно-практические семинары для учителей, студентов и преподавателей вуза: «Современные научные подходы к определению понятия «субъект и субъектность», «Взаимодействие школы и вуза в условиях реализации задач инновационной деятельности»

Продолжение табл. 1

	Аналитическая деятельность	Информационная деятельность	Обучающая, методическая деятельность	Опытная деятельность
Методический этап	Педагогический совет «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса», Анализ программных документов, регламентирующих деятельность ОУ	Установочный семинар по обсуждению и уточнению групповых и персональных целей инновационной деятельности	Создание творческих групп, проектных лабораторий по направлениям деятельности,	Научно-практические семинары «Экопсихологическая модель становления субъекта деятельности», «Соотношение этапов экопсихологической модели становления субъектности и этапов работы с учебным материалом»
	Анализ научного аппарата и обоснований индивидуальных тем исследования	Обсуждение и принятие программы реализации инновационной деятельности	Проектировочные семинары по планированию работы творческих групп (матрицы согласования/управления инновационной деятельностью)	Научно-практические семинары: «Исследовательская компетентность педагога», Формирование научного аппарата индивидуальных тем исследования. Обоснование индивидуальных исследовательских тем.
	Анализ современных требований к образовательным результатам	Определение критериев результативности инновационной деятельности, формирование содержания мониторинговых мероприятий по оценке результативности ИД	Подбор методов диагностики результатов инновационной деятельности в соответствии с направлениями деятельности исследовательских лабораторий	Научно-практический семинар: «Мониторинг становления субъекта учебной и педагогической деятельности»

Продолжение табл. 1

	Аналитическая деятельность	Информационная деятельность	Обучающая, методическая деятельность	Опытная деятельность
Методический этап	Анализ современных требований к образовательным технологиям	Обзор современных инновационных образовательных технологий	Методический семинар: «Технология проектной деятельности»; «Технология разработки и проведения мастер-класса»	Тренинг «Интерактивные технологии в работе педагога»
	Аналитическая справка по итогам этапа	Презентация результатов прохождения методического этапа	Разработка индивидуальных планов исследовательской деятельности	Частичная апробация инновационных идей в соответствии с темами исследования
Этап реализации	Анализ индивидуальных планов и результатов апробации инновационных идей в соответствии с темами исследования	Педагогический советы: «Работа методических объединений в условиях реализации инновационного проекта» «Организация работы проектных и профильных предметных лабораторий учащихся»	Работа МО, проектных педагогических лабораторий, мастер-классов для педагогов и студентов педагогического института	Реализация деятельности по инновационным групповым и индивидуальным проектам
	Диагностика промежуточных результатов ИД	Представление результатов деятельности на конференциях, круглых столах «Современные научные подходы к определению понятия «субъект и субъектность», «Взаимодействие школы и вуза в условиях реализации задач инновационной деятельности»	Коррекция содержания и плана реализации ИД; тренинг «Рефлексивные педагогические способности»	Реализация деятельности по инновационным групповым и индивидуальным проектам с учетом коррекции, подготовка и проведение семинаров разного уровня для педагогического сообщества школы и города по проблемам инновационной деятельности

	Аналитическая деятельность	Информационная деятельность	Обучающая, методическая деятельность	Опытная деятельность
Этап реализации	Аналитическая справка по итогам этапа	Презентация результатов прохождения этапа реализации инновационной деятельности	Обобщение материалов, формирование портфолио участников инновационной деятельности	Издание тезисов, статей по результатам исследований. Организация научных конференциях «Дни науки школы»
Рефлексивный итоговый этап	Итоговая диагностика результатов ИД	Презентация результатов, раскрывающих динамику развития параметров, характеризующих результативность ИД	Формирование банка методических материалов по инновационной деятельности	Участие в научной конференции ВлГУ для студентов, педагогов и преподавателей» Издание тезисов, статей по результатам исследований
	Аналитическая справка по итогам инновационной деятельности	Защита результатов инновационной деятельности	Формирование банка методических материалов по инновационной деятельности	Издание методических материалов по результатам инновационной деятельности

Содержание научно-методического сопровождения становления субъекта инновационной деятельности включило в себя мероприятия, процессуально соответствующие календарному плану реализации регионального проекта МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира на 2017 – 2019 гг. Таблица раскрывает поэтапное включение педагогов и студентов педагогических специальностей в активное взаимодействие, предоставляющее широкие возможности обучения на основе опыта. В зависимости от уровня компетентности, квалификации и актуальной роли в событии, педагоги имели возможность наблюдать за деятельностью более опытных коллег, например в рамках мастер-класса, отбирать и «копировать» в своей деятельности методы, приемы; моделировать новое содержание и формы педагогической деятельности; реализовать индивидуальную исследовательскую деятельность в сопровождении научного руководителя; быть организатором мастер-класса; де-

монстрировать экспертную позицию в оценке мастер-класса, или результатов исследования; быть руководителем и участником творческой группы.

В работе с педагогическим коллективом использовались следующие технологии: обучение на основе опыта (модерация, цикл Д. Колба, мастер-класс); кооперативная (проектная и исследовательская деятельность, дискуссии); тренинг как технология преднамеренных изменений [13]. В работе с педагогами были соблюдены принципы обучения взрослых людей: принцип самодеятельности (педагог сам определяет степень своего участия); принципы индивидуализации и системности; использование персонального педагогического опыта как источника обучения; принцип контекстности (встроенности получаемого знания в профессиональную деятельность) и его безотлагательное использование; принципы совместной деятельности и рефлексивности [4]. Целенаправленно организованная рефлексивная деятельность, предоставление обратной связи и возможности спонтанно проявлять себя, апробировать разные профессиональные ролевые позиции (от наблюдателя, ученика, до мастера, наставника, исследователя, супервизора, педагога-новатора), позволяли обнаруживать дефицит знаний и навыков и создавали условия для выхода за пределы сформировавшихся профессиональных установок. Отметим, что в такой работе представители администрации участвовали наравне со всеми. В приложении 2 представлена модель /алгоритм организации обучающих практических семинаров для педагогов на примере проектировочного семинара «Условия становления субъектности участников образовательного процесса».

Реализованная совместная деятельность участников образовательного инновационного проекта позволила определить сущность модели научно-методического сопровождения и ее практическое содержание, которое отвечало актуальным задачам развития образовательного учреждения. В настоящий момент создан банк методических материалов, который включает описание модели научно-методического сопровождения инновационной деятельности, модель мониторинга

становления субъекта педагогической деятельности, модель организации проектировочных, научно-методических семинаров для педагогов, студентов педагогических специальностей, описание алгоритма ретинга для администрации школы, программа и содержание теоретических обучающих семинаров, методические пояснения по разработке индивидуального плана профессионального развития учителя-исследователя, методические рекомендации по организации исследовательской деятельности педагога, студентов, учащихся. Доказательства эффективности модели научно-методического сопровождения, соответствующей закономерностям эконсихологического подхода, будут приведены в параграфе 3.2. при описании ее экспериментальной проверки.

Библиографические ссылки

1. Давлятшина О. В. Профессионально-личностное развитие педагогов в условиях общеобразовательной организации : учеб.-метод. пособие / под науч. ред. Е. О. Галицких. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2015. С. 34.
2. Диагностика стадий становления субъектности обучающихся / А. В. Капцов [и др.] // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. № 5. С. 134 – 145.
3. Дрозд. К. В., Плаксина И. В. Проектирование образовательной среды: Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры [Электронный ресурс] / 2-е изд. испр. и доп. М. : Юрайт, 2019. С. 168. URL: <https://www.biblio-online.ru/bcode/442026>.
4. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учебное пособие. Москва : Академия, 2002. 128 с.
5. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.
6. Лазарев В. С. Системное развитие школы. Педагогическое общество России, 2002. 304 с.

7. Лебедев О. Е. Управление образовательными системами: теория и практика. Учебно-методическое пособие. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ. Санкт-Петербург, 2011. 108 с.

8. Менеджмент в образовательных системах: теоретико-прикладной аспект. Монография. / Под ред. Л. А. Шипиловой. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008.

9. Мурзина Н. П. Управление развитием инновационной деятельности педагогов общеобразовательной школы // Менеджмент в образовательных системах: теоретико-прикладной аспект: Монография / Под ред. Л. А. Шипиловой. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. С. 308 – 344.

10. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86 – 96.

11. Плаксина И. В. Критерии становления субъекта инновационной педагогической деятельности // Virtus. 2018. № 26. С. 120 – 125.

12. Плаксина И. В. Онтологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2018. № 10. С. 69 – 74.

13. Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии : учебн. пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2016. С. 98 – 102.

14. Полонский В. М. Общеобразовательная школа. Педагогика общеобразовательной школы. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. 336 с.

15. Проектирование систем внутришкольного управления / Под ред. А. М. Моисеева. М.: Пед. общество России, 2001. 381 с.

16. Развитие субъектов учебной деятельности в контексте педагогического управления. Монография. / Под ред. Л. А. Шипиловой. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2009. 531 с.

17. Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 702 с.

18. Становление субъектности учащегося и педагога: эконпсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

19. Фишман Л. И., Рогожкина Н. В., Чупин В. Н., Дудников В. В. Сам себе инспектор: самооценка качества управления школой. М.: Сентябрь, 2005. 144 с.

20. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. М.: Владос, 2002. 320 с.

21. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами. Учебное пособие. Академия, 2008. 384 с.

22. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

23. Ясвин В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М.: Сентябрь, 2011. С. 11.

24. Panov V. I., Plaksina I. V. Didactic and Psychodidactic Features of Forming Universal Learning Action Subject // Proceedings of the 3rd international conference on arts, design and contemporary education (ICADCE 2017). Books series: Advances in Social Science Education and Humanities Research. 2017. Vol. 144. pp. 546 – 550.

25. Panov V. I., Plaksina I. V. The Peculiarities Of The Agency Of Schoolchildren Of 7 – 8 And 8 – 10 Classes // International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018). Books series: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. London: Future Academy. 2018. pp 533 – 541. doi: 10.15405/epsbs.2018.11.02.59.

Глава 2. АПРОБАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ НА ВЫБОРКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1. Эмпирическая структура психологических характеристик педагогов как субъектов инновационной педагогической деятельности

И. В. Плаксина, А. В. Зобков

Возвращаясь к проблеме становления субъекта инновационной деятельности с опорой на экопсихологический подход В. И. Панова [12], мы отмечаем, что важной исследовательской задачей становится анализ психологических характеристик субъектности, соответствующих каждой стадии экопсихологической модели. Ниже представляем результаты исследования, выполненного с целью выявления структуры параметров, характеризующих готовность к инновационной деятельности и параметров, отражающих уровень субъектности педагогов.

Исследование выполнено на педагогической выборке МБОУ «СОШ № 15» (N = 38), которая является региональной инновационной площадкой по реализации инновационного проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса».

В качестве критериев становления субъекта инновационной педагогической деятельности нами были выбраны параметры, характеризующие субъекта инновационной деятельности: отношение к новизне, креативность, особенности самоорганизации деятельности, уровень полнезависимости, ценностные ориентации, локус контроля и уровень сформированности способов педагогической деятельности, характерных для каждой стадии экопсихологической модели [8, 10, 11]. Степень согласованности коллективной педагогической деятельности анализировалась на основании диагностики выраженности организационно-образовательных моделей и параметров образовательной среды в оценке ее субъектов.

На основании выделенных критериев был подобран пакет диагностических методик, конструктор которых отвечал задачам исследова-

ния. Для оценки уровней сформированности субъекта инновационной деятельности была использована методика «Стадии становления субъекта педагогической деятельности» [4, с. 134 – 145]. В диагностический блок также были включены методики: методика «Креативность» (Н. Ф. Вишнякова), опросник самоорганизации деятельности ОСД (Е. Ю. Мандрикова), опросник «Отношение к неопределенности» (Д. А. Леонтьев), методика ТСОВ-4 для оценки полнезависимости/полезависимости и наличия стереотипов профессиональной деятельности (В. В. Селиванов), опросник «Ценностные ориентации» (О. И. Мотков), методика диагностики параметров образовательной среды В. А. Ясвина и методика «Организационно-образовательная система школы» [2, с. 332 – 338].

Подобранный пакет методик предоставил возможность диагностировать параметры психической активности в единстве инструментального (методика «Стадии становления субъекта педагогической деятельности») и регуляторного компонентов деятельности. По отношению к эмпирическим данным был использован непараметрический коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена и анализ корреляционной матрицы с определением среднего ранга переменных, участвующих в корреляции, в целях выявления системно-структурных связей между психологическими характеристиками становления педагогической субъектности студентов.

Выполненный анализ корреляционной матрицы выявил большое число значимых связей исследуемых параметров, которые представлены в таблицах 2, 3. В таблице 1 представлены средние результаты выборки, характеризующие выраженность субъектности на каждой стадии экопсихологической модели.

Таблица 1

Средние результаты выраженности субъектности на каждой стадии экопсихологической модели

Стадии	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
Средний балл	2,6	3,2	3,1	4,04	3,1	4,8

Средние результаты, характеризующие уровень развития субъектности каждой стадии экопсихологической модели, характеризуют разноплановость педагогической деятельности, которая делает необходимым проявление субъектности разного уровня. Выраженность стадии «Эксперт» во всех предыдущих исследованиях (на выборках учащихся и студентов) всегда имела невысокую выраженность, как и в результатах, представленных в таблице 1. По нашему мнению, субъектность на стадии «Эксперт» связана с исследовательским потенциалом педагогов, как способностью эффективно и результативно решать исследовательские задачи. Свойства субъекта исследовательской деятельности, как подчеркивает Н. В. Бордовская, есть «системная и интегральная характеристика внутренних и приобретенных в процессе обучения, воспитания и развития ресурсов, необходимых и достаточных для овладения и успешного самостоятельного осуществления исследовательской деятельности» [1, с. 92].

Ссылаясь на результаты исследования Е. Н. Маловой [7, с. 486], выполненного на выборке студентов 1 и 4 курсов педагогического института ($N = 128$), мы подчеркиваем, что исследовательский потенциал будущих педагогов выражен на низком уровне. Достоверные различия в показателях 1 и 4 курса отсутствуют. В данном случае выводы не утешительны: компетенции в области исследовательской деятельности будущих педагогов на этапе профессионального обучения не формируются. Дефицит профессиональных педагогических компетенций, соответствующих стадии «Эксперт», очевиден и объясняется сложившейся системой профессиональной подготовки педагогов.

Таблица 2

Взаимосвязь инструментальных и регулятивных параметров инновационной педагогической деятельности

(r крит = 0.332, при $p \leq 0,05$; r крит = 0.418, при $p \leq 0,01$)

	Стадии субъектности	Параметры, характеризующие стадии субъектности
1	Наблюдатель Н	П, $r = 0.550$ (при $p \leq 0,01$); М, $r = -0.690$ (при $p \leq 0,01$); Т, $r = -0,545$ (при $p \leq 0,01$); Э, $r = -0.545$ (при $p \leq 0,01$); Отношение к новшествам, $r = -0.498$ (при $p \leq 0,01$); Принятие сложных задач, $r = -0.515$ (при $p \leq 0,01$); Осуществление внутренних ценностей, $r = -0.490$ (при $p \leq 0,01$);

Продолжение табл. 2

	Стадии субъектности	Параметры, характеризующие стадии субъектности
1	Наблюдатель Н	Личностная готовность к инновационной деятельности, $r = -0.358$ (при $p \leq 0,05$); Активность образовательной среды, $r = -0.381$ (при $p \leq 0,05$);
2	Подмастерье П	Н, $r = 0.550$ (при $p \leq 0,01$); У, $r = -0.441$ (при $p \leq 0,01$); М, $r = -0.611$ (при $p \leq 0,01$); Э, $r = -0.600$ (при $p \leq 0,05$); Т, $r = -0.628$ (при $p \leq 0,05$); Сотрудничество, $r = -0.462$ (при $p \leq 0,05$); Креативность, $r = -0.685$ (при $p \leq 0,05$); Планомерность, $r = -0.435$ (при $p \leq 0,01$); Целеустремленность, $r = -0.413$ (при $p \leq 0,01$); Структурирование деятельности, $r = -0.486$ (при $p \leq 0,01$); Отношение к новшества, $r = -0.401$ (при $p \leq 0,05$); Личностная готовность к инновационной деятельности $r = -0.542$ (при $p \leq 0,01$); Осознанность среды, $r = -0.427$ (при $p \leq 0,01$) Обобщенность среды, $r = -0.427$ (при $p \leq 0,05$).
3	Ученик У	П, $r = -0.441$ (при $p \leq 0,01$); Э, $r = -0.603$ (при $p \leq 0,05$); Т, $r = -0.516$ (при $p \leq 0,05$); Планомерность, $r = -0.579$ (при $p \leq 0,01$); Ориентация на настоящее, $r = -0.487$ (при $p \leq 0,05$)
4	Мастер М	Н, $r = -0.690$ (при $p \leq 0,01$); П, $r = -0.611$ (при $p \leq 0,01$); Э, $r = 0.548$ (при $p \leq 0,01$); Т, $r = 0,479$ (при $p \leq 0,01$); Открытость опыту, $r = 0.407$ (при $p \leq 0,01$); Настойчивость, $r = 0.448$ (при $p \leq 0,01$); Осуществление внутренних ценностей, $r = 0.524$ Личностная готовность к инновационной деятельности $r = 0.486$ (при $p \leq 0,01$); Когерентность среды, $r = 0.403$ (при $p \leq 0,01$); Активность среды, $r = 0.481$ Линейная организационно-образовательная модель, $r = -0.410$ (при $p \leq 0,01$).

	Стадии субъектности	Параметры, характеризующие стадии субъектности
5	Эксперт Э	<p>Н, $r = -0.650$ (при $p \leq 0,05$); П, $r = -0.600$ (при $p \leq 0,05$); У, $r = -0.603$ (при $p \leq 0,01$); М, $r = 0.548$ (при $p \leq 0,01$); Т, $r = 0.728$ (при $p \leq 0,01$); Отношение к сложным задачам, $r = 0.423$ (при $p \leq 0,01$) Отношение к новшествам, $r = 0.403$ (при $p \leq 0,05$); Креативность, $r = 0,483$ (при $p \leq 0,05$); Планомерность, $r = 0.449$ (при $p \leq 0,01$); Личностная готовность к инновационной деятельности $r = 0.418$ (при $p \leq 0,01$); Эмоциональность среды, $r = 0,409$ (при $p \leq 0,01$).</p>
6	Творец Т	<p>Н, $r = -0.545$ (при $p \leq 0,01$); П, $r = -0.628$ (при $p \leq 0,01$); У, $r = -0.516$ (при $p \leq 0,01$); М, $r = 0.429$ (при $p \leq 0,01$); Э, $r = 0.728$ (при $p \leq 0,01$); Открытость опыту, $r = 0.412$ (при $p \leq 0,01$); Отношение к сложным задачам, $r = 0.423$ (при $p \leq 0,01$); Отношение к новшествам, $r = 0.479$ (при $p \leq 0,05$); Креативность, $r = 0.728$ (при $p \leq 0,05$); Планомерность, $r = 0.396$ (при $p \leq 0,01$); Структурирование деятельности, $r = 0.534$ (при $p \leq 0,01$); Личностная готовность к инновационной деятельности $r = 0.465$ (при $p \leq 0,01$); Деятельностный компонент, $r = 0.614$ (при $p \leq 0,01$); Доминантность среды, $r = 0.459$ (при $p \leq 0,01$); Когерентность среды, $r = 0.436$ (при $p \leq 0,01$); Устойчивость среды, $r = 0.391$ (при $p \leq 0,01$); Интегративная организационно-образовательная модель, $r = 0.468$ (при $p \leq 0,01$).</p>

Анализ корреляционной матрицы позволил сделать следующие выводы:

1. Результаты выраженности субъектности на первых трех стадиях модели образуют отрицательные корреляции с выраженностью

субъектности на стадиях «Мастер», «Эксперт», «Творец». Это означает, что чем больше рутинной, репродуктивной работы в профессиональной деятельности, тем меньше возможностей для полноценного становления субъекта инновационной педагогической деятельности.

2. На стадиях «Наблюдатель», «Подмастерье» и «Ученик» реализуется преимущественно репродуктивная педагогическая деятельность, которая регулируется извне. Это подтверждает отрицательная взаимосвязь выраженности субъектности на этих стадиях с параметрами «Целеустремленность», «Планомерность», «Осуществление внутренних ценностей развития» и «Личностная готовность к инновационной деятельности». Параметры «Планомерность», «Целеустремленность» диагностируют способность личности к самоорганизации/саморегуляции деятельности и характеризуют вовлеченность субъекта в тактическое ежедневное планирование, концентрацию на цели, склонность прикладывать волевые усилия для упорядочения активности. Данные также констатируют отсутствие сознательной включенности в среду всех субъектов образовательного процесса (Осознанность среды, $r = -0,427$) и низкой степенью координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды, определяемой единой концепцией деятельности (Обобщенность среды, $r = -0,427$). Отрицательные корреляционные связи с параметрами «Принятие сложных задач, отношение к новшествам» характеризуют тенденцию к рутинным способам деятельности на первых трех стадиях становления субъекта.

3. Для стадии «Мастер» характерны личностная готовность к инновационной деятельности ($r = 0,486$), открытость новому опыту ($r = 0,407$), осуществление внутренних ценностей/ценностей развития, $r = 0,524$), настойчивость в достижении профессиональных целей ($r = 0,448$). Образовательная среда, которая поддерживает стадию «Мастер», обладает высокой активностью ($r = 0,481$), характеризующей социально ориентированный созидательный потенциал ее компонентов и когерентностью ($r = 0,403$) как степени интеграции и согласованности влияний, которая оказывает среда. На этой стадии педагог выходит за рамки формальных результатов образования, о чем свидетельствует отрицательная корреляция параметров, характеризующих стадию и уровень выраженности линейной организационно-образовательной модели ($r = -0,410$), для которой характерна высокая автономность

педагога, директивный стиль и ориентация на формальные результаты педагогической деятельности. Организационно-образовательная модель школы всегда имеет индивидуальную конфигурацию. Как правило, в наличии оказывается ситуация «школа в школе», то есть в рамках одной образовательной организации выделяются в той или иной степени несколько моделей: *поточная модель* с минимальными деловыми связями с коллегами и традиционными методами преподавания, ориентированными на достижение формальных результатов обучения; *линейно-постановочная модель* характеризуется четкими административными функциями. Инновации могут быть достигнуты за счет административной воли и власти; *смешанно-коллегиальная модель* предполагает высокую координацию деятельности педагогов в рамках МО. Большую роль начинает играть организационная культура коллектива, который может существенно ограничивать принятие инноваций, если они выходят за рамки принятых культурных стереотипов; *интегративно-матричная модель* интегрирует обучение и воспитание, основное и дополнительное образование. Учебные курсы гибки, реализуется активная проектная исследовательская деятельность. Координирующим центром становятся проблемные, творческие инновационные советы. В *инновационно-модульной модели* педагоги выполняют сложные профессиональные функции воспитания, консультирования, научного руководства, обучения, фасилитатора развития. Главный критерий оценки учащихся – высокая мотивированность к саморазвитию [3].

4. Положительные значимые корреляты стадии «Эксперт» с параметрами «Отношение к сложным задачам ($r = 0,423$)», «Отношение к новшествам, ($r = 0,403$)» и «Креативность ($r = 0,483$)» поддерживают ранее высказанные идеи о необходимости совершенствования системы подготовки будущих педагогов в направлении развития исследовательского потенциала. Отметим также, что положительная корреляция с параметром среды «Эмоциональность ($r = 0,409$)» характеризует конструктивную позитивную атмосферу совместного творчества.

5. Для стадии «Творец», аналогично предыдущей стадии, характерно принятие сложных задач, новшеств, открытость новому опыту, креативность, планомерность и структурирование профессиональной деятельности, в которой ярко проявляется активный инновационный практический опыт (деятельностный компонент $r = 0,614$). Д. А.

Леонтьев подчеркивает, что для личности, толерантной к новшествам, характерны восприятие сложных задач как желаемых, способность размышлять над проблемой и противостоять противоречивости информации, переживать напряжение, воспринимать неизвестное как стимулирующий поиск, вызов [6, с. 314]. Принятие вызова сложности заставляет человека «усложняться», продолжая развиваться всю свою жизнь, обретая собственную субъектность в полном ее значении.

6. Образовательная среда, которая поддерживает и создается субъектами инновационной деятельности, достигшими стадии Творец, обладает высокой значимостью в системе ценностей субъектов образовательного процесса (Доминантность среды, $r = 0,459$), организационно-образовательная модель интегрирует процессы обучения и воспитания, урочную и внеурочную деятельность, создает возможности для межпредметной интеграции (Интегративная организационно-образовательная модель, $r = 0,468$). Целью такой модели является самореализация субъекта образовательного процесса.

7. Анализ массива коэффициентов корреляции с помощью метода максимального корреляционного пути Л. К. Выханду с определением среднего рангового веса исследуемых параметров позволил установить, что доминируют следующие параметры: параметры, характеризующие выраженность стадий «Творец» ($r = 0.828$, ранг 1) и «Подмастерье» ($r = 0.828$, ранг 2), и параметры среды – обобщенность ($r = 0.813$, ранг 3), осознанность ($r = 0.813$, ранг 4), доминантность ($r = 0.817$, ранг 5). Стадию «Творец» характеризуют способность к инновационным преобразованиям содержания, средств, технологий реализации профессиональной деятельности, исследовательская активность педагога, креативность, умение работать в ситуации неопределенности. Стадию «Подмастерье» характеризует тенденция следовать имеющимся методическим указаниям, регламентам, алгоритмам, выполнять необходимые требования.

Полученные результаты объективизируют существующие разнонаправленные тенденции в деятельности педагогов: стремление к саморазвитию, инновационному поиску и формальной репродуктивной педагогической деятельности, следованию регламентам, алгоритмам. Доминирующая позиция «низкой» и «высокой» стадий субъектности в структуре переменных делает очевидными имеющиеся противоречия в реализации образовательной деятельности школы и сви-

детельствует о том, что инновационная педагогическая деятельность и образовательная педагогическая деятельность – это разные деятельности.

Это противоречие порождает (или порождено) наличием двух организационных культур образовательного учреждения: инновационной (динамичное, творческое место работы коллектива) и результативной (достижение образовательных результатов и четкое выполнение учебных и воспитательных задач). Тенденции следовать требованиям и формам контроля, заданным «сверху», и при этом развивать себя в профессиональной деятельности, быть полноправным, активным участником инновационного проекта, нуждаются в очень четкой координации рутинных и инновационных видов профессиональной деятельности, умелом профессиональном управлении.

Доминирование средовых параметров подчеркивает, что в становлении субъекта инновационной деятельности ведущую роль четкая координация рутинных и инновационных видов профессиональной деятельности. Выделившиеся доминирующие параметры среды утверждают нас в том, что становление субъекта инновационной педагогической деятельности важно рассматривать не с позиции персонального потенциала личности, а с точки зрения сформировавшейся организационно-образовательной модели школы, предоставляющей педагогу возможности для развития отношений сотрудничества и взаимообогащения на всех уровнях взаимодействия.

В таблице 3 представлена структура переменных, характеризующих инновационную готовность и связанные с ними характеристики субъектности в педагогической выборке. Анализ готовности педагогов к инновационной деятельности осуществлялся с привлечением методики В. В. Пантелеевой и Т. П. Кнышевой [9, с. 81 – 83], позволяющей оценить ее пять компонентов:

- эмоциональная готовность (ЭГ) как выраженный интерес к освоению новых способов выполнения деятельности;
- мотивационная готовность (МГ) – преобладание внутренних мотивов к участию в инновационной деятельности,
- когнитивная готовность (КГ) характеризуется знаниями, способностью создавать идеи, исследовательскими навыками;

– личностная готовность (ЛГ) характеризуется личностными особенностями, повышающими эффективность инновационной деятельности;

– организационная готовность (ОГ) связана с удовлетворённостью созданными в образовательном учреждении условиями.

Таблица 3

Взаимосвязь компонентов инновационной готовности и параметров, характеризующих субъекта инновационной деятельности

	Компоненты инновационной готовности	Параметры, характеризующие субъекта инновационной деятельности
1	Эмоциональный компонент	Экстраверсия, $r = 0.405$ (при $p \leq 0,05$)
2	Мотивационный компонент	Креативность, $r = 0,496$ (при $p \leq 0,05$) Любознательность, $r = 0,686$ (при $p \leq 0,05$) Активность среды, $r = 0.524$ (при $p \leq 0,05$) Линейная организационно-образовательная модель $r = - 0.391$ (при $p \leq 0,05$) Стадия субъекта «Наблюдатель» $r = - 0,496$ (при $p \leq 0,05$) Стадия субъекта «Подмастерье» $r = - 0.418$ (при $p \leq 0,05$)
3	Когнитивный компонент	Сотрудничество, $r = - 0.422$ (при $p \leq 0,05$)
4	Личностный компонент	Открытость опыту, $r = 0.445$ (при $p \leq 0,05$) Добросовестность $r = 0.422$ (при $p \leq 0,05$) Настойчивость, $r = 0.598$ (при $p \leq 0,05$) Толерантность к неопределенности, $r = 0.443$ (при $p \leq 0,05$) Отношение к сложным заданиям $r = 0.452$ (при $p \leq 0,05$) Стадия субъекта «Мастер» $r = 0.486$ (при $p \leq 0,05$) Стадия субъекта «Эксперт» $r = 0.418$ (при $p \leq 0,05$) Стадия «Творец» $r = 0.465$ (при $p \leq 0,05$)
5	Организационный компонент	Деятельностный (фактический) компонент участия в инновационном проекте $r = 0.508$ (при $p \leq 0,05$)

Анализ полученных данных позволил описать структуру инновационной готовности педагогической выборки:

1. Общие результаты, полученные в процессе диагностики, позволяют утверждать, что педагогическая выборка, несмотря на свою неоднородность по стажу работы, оказалась достаточно гомогенной по выраженности инновационной готовности. Только 5 человек (12,5 %) имеют ее выраженность 4 стеном и ниже.

2. Эмоциональный компонент готовности взаимосвязан с проявлением экстраверсии, как активности, энергичности, оптимистичности, стремлением обсуждать профессиональные вопросы. Этот результат поддерживается обнаруженной достоверной взаимосвязью мотивационного компонента и параметра образовательной среды «Активность», которая, как отмечает В. А. Ясвин, служит показателем социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания [79, с. 148]. Основным продуктом активной среды – субъект, стремящийся творчески преобразовывать эту среду, пространство, которое на определенном этапе было условием развития его субъектности. В связи с этим становится очевидной отрицательная корреляционная связь мотивационного компонента и линейной организационно-образовательной модели. Таким образом, внутренняя мотивация к инновационной деятельности тем выше, чем менее проявляется авторитарный стиль в управлении школой. Отметим также, что внутренняя мотивация к творческой инновационной деятельности образует отрицательную корреляционную взаимосвязь с параметрами, характеризующими две первые стадии становления субъекта педагогической деятельности («Наблюдатель», «Подмастерье»), для которых характерны репродуктивные виды деятельности.

3. Неожиданным результатом оказалась единственная выявленная, при этом отрицательная корреляция когнитивного компонента инновационной готовности и параметра «Сотрудничество» ($r = -0.422$, при $p \leq 0,05$). Полученный результат выявляет существенную проблему: сотрудничество не рассматривается как ресурс инновационной деятельности. Поэтому задача становления коллективного субъекта инновационной педагогической деятельности становится особенно значимой. Отметим, что выраженность когнитивного компонента исследуемой выборки оказался на низком уровне: 40 % педагогов имеют значения по этому компоненту 5 и менее стенов. Отно-

шения сотрудничества в коллективе не являются источником развития когнитивного компонента готовности к инновационной деятельности, следовательно, это является первостепенной задачей внешнего научно-методического сопровождения инновационной деятельности коллектива.

4. Личностный компонент готовности к инновационной деятельности обнаружил достоверные взаимосвязи с личностными особенностями, проявляющимися в профессиональной деятельности: открытость опыту как тенденция принимать новые идеи ($r = 0.445$, при $p \leq 0,05$); добросовестность как ответственность и самодисциплина ($r = 0.422$, при $p \leq 0,05$); настойчивость как склонность субъекта к приложению волевых усилий для завершения начатого дела и упорядочения активности, толерантное отношение к неопределенности культуротворческой среды и сложным задачам ($r = 0.452$, при $p \leq 0,05$). Также личностный компонент взаимосвязан с тремя последними стадиями становления субъекта инновационной деятельности: стадия «Мастер» ($r = 0.486$, при $p \leq 0,05$), стадия «Эксперт» ($r = 0.418$, $p \leq 0,05$), стадия «Творец» ($r = 0.465$, $p \leq 0,05$). Полученные данные, с одной стороны, могут свидетельствовать о том, что личностная готовность к инновационной деятельности может быть диагностирована не у каждого педагога, а только у того, кто обладает необходимыми чертами. С другой стороны, обращаем внимание на факт того, что стадии субъекта инновационной деятельности достигаются в специально организованной культуротворческой среде, в которой созданы возможности для освоения инновационных форм деятельности, овладение которыми будет способствовать развитию важных профессионально-значимых качеств личности педагога. Этот вывод подкрепляется выявленной достоверной связью организационного компонента инновационной готовности как удовлетворенности условиями для инновационной деятельности и количественного показателя степени участия в инновационном проекте ($r = 0.508$, при $p \leq 0,05$), который фиксирует публикационную активность педагога, его участие в конференциях, конкурсах и др.

Эмпирическая структура параметров, соответствующих этапам экопсихологической модели становления субъекта инновационной деятельности, подтверждает идеи психодидактического подхода о том, что в качестве исходных предпосылок для построения технологий современного обучения, в том числе технологий непрерывного

образования педагогов, должны использоваться психологические цели, направленные на создание условий, которые отвечают задачам поэтапного становления субъекта инновационной педагогической деятельности.

Библиографические ссылки

1. Бордовская Н. В., Костромина С. Н., Розум С. И., Москвичева Н. Л. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки // Психологический журнал. 2017. Том 38. № 2. С. 89 – 103.

2. Дрозд К. В., Плаксина И.В. Проектирование образовательной среды : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019 437 с. URL: <https://www.biblio-online.ru/bcode/442026>

3. Дрозд К. В. Обеспечение инновационной активности субъектов образования в условиях воспитательного пространства школавуз // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. 2016. № 35 (54). С. 58 – 62.

4. Капцов А. В., Колесникова Е. И., Плаксина И. В., Селезнева М. В. Диагностика стадий становления субъектности обучающихся // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования». 2018. № 5. С. 134 – 145.

5. Корнилова, Т. В. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010. 334 с.

6. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.

7. Малова Е. Н. Исследовательский потенциал будущих педагогов как условие становления субъекта инновационной педагогической деятельности / Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли: Сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции (21 – 29 ноября 2018 г.) / Составитель: А. А. Мамченко. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 484 – 492.

8. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86 – 96.

9. Пантелеева В. В., Кнышева Т. П. Опросник инновационной готовности персонала // Акмеология. 2016. № 3. С. 81 – 84.

10. Плаксина И. В. Критерии становления субъекта инновационной педагогической деятельности / Scientifis Journal Virtus, Issue # 26 / С. 120 – 125. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua>.

11. Плаксина И. В. Структура субъектных качеств студентов, обучающихся в разных образовательных средах // Современное образование: традиции и инновации. СПб: ООО «Современная мысль»; Издательство НИЦ АРТ, 2016. С. 240 – 246.

12. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

2.2. Личностные особенности студентов в соответствии с их субъектной включенностью в учебно-профессиональную деятельность

Зобков А. В.

Современная педагогическая деятельность требует от педагога постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения, нового отношения учителей к самому факту освоения и применения инновационных идей в образовательном процессе [33; 37]. В этой связи появляется необходимость в изучении психологических условий становления субъекта педагогической деятельности, готового к разработке и воплощению инновационных идей в обучении и воспитании. Такое исследование должно опираться на всестороннее изучение субъекта педагогической деятельности в процессе его становления с учетом различных условий образовательной среды. В данном параграфе рассматриваются индивидуально-психологические характеристики субъектов инновационной педагогической деятельности на этапе его формирования его профессиональной субъектности – этапе профессио-

нального обучения, а также структура психологических характеристик будущих учителей как субъектов инновационной педагогической деятельности.

Субъекта деятельности характеризует своеобразие личностных образований, которые включают в себя совокупность черт личности, мотивы, ценностные установки, направленность, креативность, способности поведения и реагирования, самооценка, характерологические особенности, система отношений и др., определяющие специфику его индивидуально-психологических проявлений в деятельности [1; 2; 5; 7; 11; 12; 15; 16; 17]. Субъектом деятельности не становятся одновременно. В становлении субъектности личность проходит длительный путь через ряд этапов, содержание которых, в соответствии с условиями среды, позволяет сформировать необходимые личностные образования субъекта. Сущностная включенность в процессы своей жизнедеятельности, активность, направленная на преобразование среды, в которой действует человек, дает возможность говорить о том, выступает ли он полноценным субъектом или нет. Таким образом, становление субъектности опирается на параметры среды, формирующие «внутренние условия» (Рубинштейн, 1975) активности личности как «субъекта жизни».

Субъектная активность всегда связана с преобразованиями. Обеспечить условия для получения опыта преобразования себя и среды может профессиональное обучение, инновационная и исследовательская деятельность в нем [38]. Готовность субъекта к инновационной деятельности связана с опытом профессиональной деятельности (педагогическим стажем) [21], а ее качество определяется специфическим своеобразием профессионально-личностных характеристик педагога, выражающихся в способности успешно действовать в постоянно обновляющейся профессиональной среде, отражающей личностную, теоретическую и практическую готовность к введению новшеств [18].

Становление субъекта инновационной педагогической деятельности имеет собственную логику движения: от формирования устойчивой мотивации к инновационной деятельности, владения технологиями разработки инновационных проектов до самостоятельного продуцирования идей, проектирования и решения инновационных задач, способствующих развитию образовательной среды/пространства.

В качестве критериев становления субъекта инновационной педагогической деятельности были выбраны параметры, характеризующие индивидуальность личности, ее ценностные предпочтения (личностные характеристики, проявляющиеся в профессиональной деятельности, отношение к новизне, креативность, особенности самоорганизации деятельности, ценностные ориентации, а также сформированные поведенческие стратегии, характерные для каждой стадии экопсихологической модели: готовность к инновационной деятельности (мотивационная, когнитивная, организационная, личностная, деятельностьная); уровень сформированности субъектных качеств в соответствии с этапами экопсихологической модели; личностные характеристики, проявляющиеся в профессиональной деятельности (открытость опыту, сотрудничество, локус контроля); отношение к новизне и неопределенности; креативность; особенности самоорганизации деятельности; ценности личности [25, с. 122 – 124].

Нами было организовано и проведено исследование, направленное на изучение базовых личностных характеристик (диспозиций) студентов педагогического профиля обучения с точки зрения их проявления в профессиональной деятельности и в соответствии с их субъектной вовлеченностью в учебно-профессиональную деятельность, сопоставимой с той или иной стадией становления субъекта согласно экопсихологическому подходу В. И. Панова. Здесь же нами решалась задача выявления эмпирической структуры психологических характеристик становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности, которая позволит уточнить теоретическую модель и разработать комплекс психолого-педагогических средств формирования педагогической субъектности на этапе профессионального обучения.

Выявление эмпирической структуры психологических характеристик субъектности студентов сопряжено с прохождением ряда этапов, необходимых для получения необходимого эмпирического материала, на основе которого будут выявлены системно-структурные связи между психологическими характеристиками субъектности.

Во-первых, с помощью методики «Стадии становления субъекта педагогической деятельности» [20] были получены данные, характеризующие стадийность становления педагогической субъектности [13]. Методика позволяет выявить уровень проявления субъектности

на следующих стадиях: субъект восприятия (наблюдатель), субъект подражатель (подмастерье), субъект произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик), с опорой на внутренней контроль (мастер), субъект внешнего контроля (эксперт), субъект развития (творец).

Во-вторых, с опорой на понимание того, что субъекта деятельности характеризует своеобразие личностных образований [2, 3, 4, 5, 7, 11, 15 и др.], преломляемое через его инновационное поведение [19, 22, 29, 34, 35, 36], были изучены следующие психологические характеристики личности студентов: базовые личностные диспозиции (черты личности), характеристики самоорганизации деятельности, выраженность креативности, полнезависимости, толерантности к неопределенности, ценностные ориентации [8, 10, 14, 23, 26, 27].

В-третьих, были определены и проанализированы взаимосвязи между показателями стадильности педагогической субъектности и показателями личностных характеристик субъекта инновационной педагогической деятельности. Результатом третьего этапа явилась эмпирическая структура психологических характеристик становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности.

В исследовании приняли участие студенты третьего курса (N = 75) трех профилей подготовки (иностраные языки, технология, русский язык) Педагогического института ВлГУ, где ранее была диагностирована творческая (с элементами пассивной) образовательная среда, формирующая готовность к инновационной деятельности [28].

Для диагностики пяти базовых личностных характеристик, проявляющихся в профессиональной деятельности (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность), применялась методика «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» (В. Е. Орел, И. Г. Сенин) [32]. Результаты диагностики в соответствии с ключом выражались в баллах, которые сопоставлялись с нормами опросника, полученными его разработчиками на выборке студентов. Также были использованы: методика «Креативность» (Н. Ф. Вишнякова), опросник самоорганизации деятельности ОСД (Е. Ю. Мандрикова), опросник «Отношение к неопределенности» (Д. А. Леонтьев), методика ТСОВ-4 для оценки полнезависимости (В. В. Селиванов), опросник «Ценностные ориентации» (О. И. Мотков).

Статистический анализ (SPSSv.19) включал в себя анализ частот, описательную статистику, графический анализ (гистограммы, ящики с усами, графики), применение критериев установления различий: U-критерий Манна-Уитни для поиска различий в рамках основной гипотезы и t-критерий Стьюдента для установления различий по факторам опросника ЛОП между группами студентов различной профессиональной направленности, корреляция Спирмена для установления взаимосвязи между шкалами используемых методик для проверки частной гипотезы о взаимосвязи между показателями субъектности, соотнесенными со стадиями ее становления и особенностями личности. Выбор параметрических и непараметрических методов статистики объясняется соответствующими особенностями распределения данных.

Диагностика актуальной стадии становления субъектности у студентов, обучающихся в условиях творческой образовательной среды, формирующей готовность к инновационной деятельности, выявило представленное в таблице 1 распределение.

Таблица 1

Распределение студентов педагогических специальностей по стадиям становления субъектности

Стадии	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
Частота	2	5	9	33	4	22
Процент	2,7 %	6,7 %	12,0 %	44,0 %	5,3 %	29,3 %

Большинство студентов охарактеризовали свою деятельность в соответствии со стадиями «Мастер» (44 %) и «Творец» (29,3 %). В целом же 78,6 % студентов считают, что включенность в учебно-профессиональную деятельность характеризует их как субъектов планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль, как компетентных личностей и творцов, достигших вершины в профессиональном развитии и использующих свои знания и умения для саморазвития и самовыражения. Оставшиеся 21,4 % студентов либо не имеют потребности в проявлении активности,

направленной на преобразование своей деятельности и себя (2,7 %), либо включаются в деятельность по образцу (6,7 %), или действуют под внешним руководством педагога (12 %), применяя освоенные навыки и интериоризируя внешние оценки.

Проверка частного предположения о сопряженности стадий становления субъекта с профессиональной направленностью (профилем подготовки) студентов показала отсутствие такой связи ($\phi(10) = 0,463$, V-Крамера (10) = 0,327, $p = 0,098$).

Диагностика личностных особенностей профессионала в исследуемой выборке показало (см. таблицу 2), что среднее арифметическое результатов по шкале «Нейротизм» находится на уровне «выше среднего» ($M = 52,68 \pm 14,40$) согласно норм опросника (51 – 54 балла). Учитывая довольно высокое значение стандартного отклонения (14,4 балла) можно сказать, что в студенческой выборке ($n = 75$) нейротизм распределен от нормальных значений в сторону высоких значений. Медианное значение составляет 51 балл, следовательно, более половины выборки обладает уровнем нейротизма выше среднего. Третий перцентиль $Q3 = 62$ указывает на то, что у 25 % студентов нейротизм имеет высокий и очень высокий уровень проявления.

Таблица 2

Средние тенденции в данных по шкалам методики ЛОП

		Нейротизм	Экстраверсия	Открытость	Сотрудничество	Добросовестность
N	Valid	75	75	75	75	75
Mean		52,68	41,6533	39,3733	32,0667	53,00
Std. Deviation		14,39985	9,86872	6,72786	8,83686	11,54544
Median		51,0000	41,0000	40,0000	32,0000	53,0000
Mode		44,00	29,00 ^a	36,00	33,00	57,00
Percentiles	25	44,0000	36,0000	36,0000	25,0000	46,0000
	50	51,0000	41,0000	40,0000	32,0000	53,0000
	75	62,0000	49,0000	43,0000	36,0000	58,0000

Показатель по шкале «Экстраверсия» находится в пределах нормы ($M = 41,65 \pm 9,87$; $Me = 41$, при норме опросника в 30 – 50 баллов). Таким образом, группа обследуемых студентов не отличается от большинства студентов, на которых были получены нормы методики. Их степень общительности занимает промежуточное положение между излишней общительностью, напористостью, энергичностью и замкнутостью, склонностью к уединению.

Баллы по шкале «Открытость опыту» располагаются также в пределах нормы ($M = 39,37 \pm 6,73$; $Me = 40$ при норме опросника в 28 – 44 баллов). Стоит отметить, что третий перцентиль $Q_3=43$ балла – верхняя граница нормы и, следовательно, около четверти всех респондентов с легкостью принимают новые идеи, стремятся оптимизировать, усовершенствовать свою работу, ищут новые возможности, стремятся быть в курсе последних новостей относительно своих профессиональных интересов.

Баллы по шкале «Сотрудничество» также располагаются в пределах нормы ($M = 32,07 \pm 8,84$; $Me = 32$, при норме опросника в 25 – 40 баллов). Этот результат характеризует межличностные отношения в профессиональной сфере как отношения, способствующие выполнению учебных обязанностей, как отношения с невысоким уровнем конфликтности, что характерно для невысокого уровня субъектности.

Добросовестность студентов также располагается в границах статистической нормы с небольшим смещением в сторону верхней границы ($M = 53,00 \pm 11,55$; $Me = 53$, при норме опросника в 41 – 60 баллов). Здесь мы наблюдаем тенденцию к развитию самоконтроля в поведении, контролю эмоций, ответственности и добросовестности, стремление делать свою работу лучше, чем это получается сейчас.

Описанное выше визуально представлено на перцентильном распределении по шкалам опросника (см. рисунок 1). Мы видим наличие единичных выбросов, помеченных наличием уровнем субъектности. Обращает на себя внимание наличие четырех выбросов по шкале добросовестность у студентов, находящихся на стадии эксперта и творца, что характеризует высокую саморегуляцию деятельности.

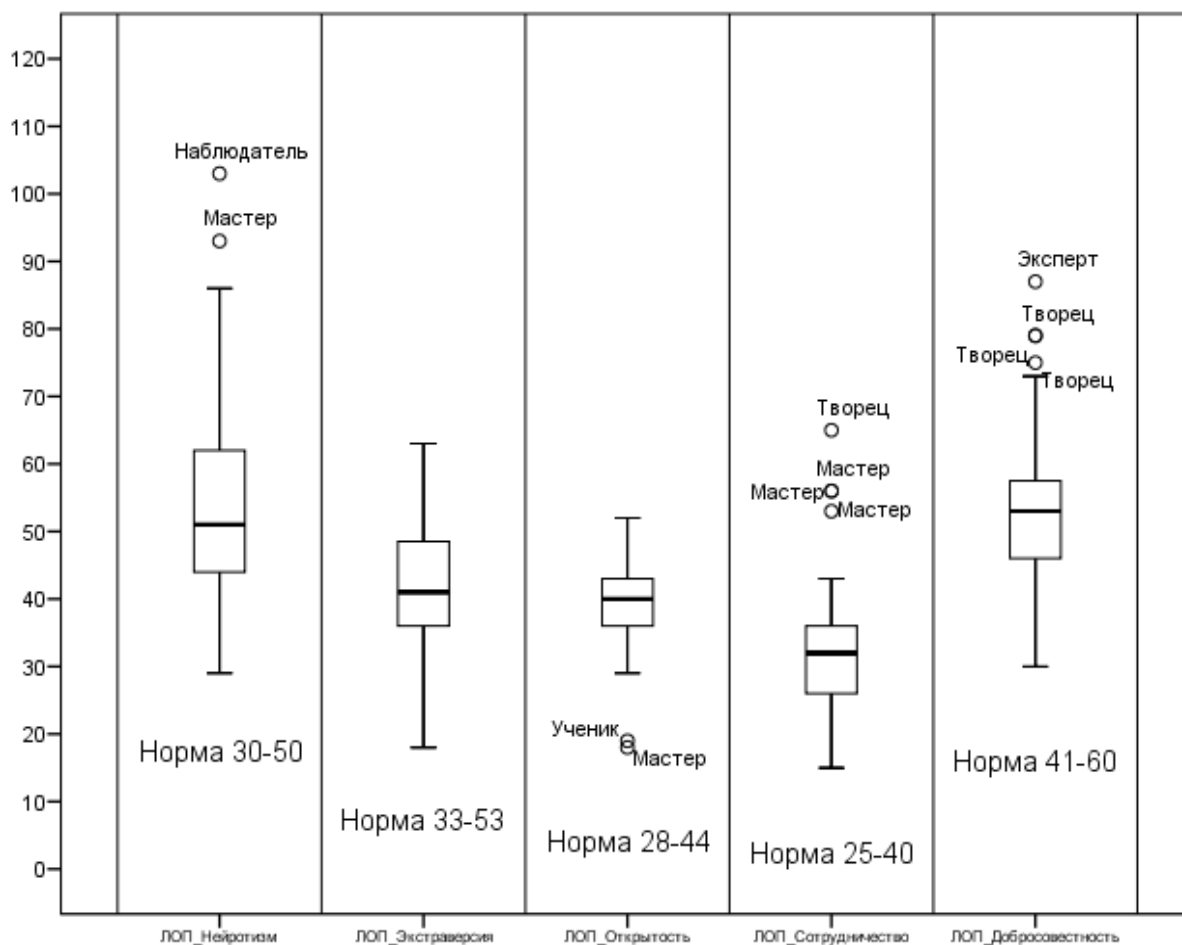


Рисунок 1. Перцентили распределения выборки студентов по результатам методики «Личностный опросник профессионала» (ЛОП)

Личностные особенности профессионала в соответствии с профессиональной направленностью студентов (профилем подготовки) представлены на рисунке 2.

Результаты свидетельствуют о небольшом преобладании баллов по шкалам «Нейротизм» и «Добросовестность» у студентов, обучающихся по профилю «Иностранные языки», а также их «отставание» в баллах по шкалам «Экстраверсия», «Открытость опыту» и «Сотрудничество» в сравнении со студентами групп, обучающихся по направлению «Технология. Экономическое образование» и «Русский язык. Литература».

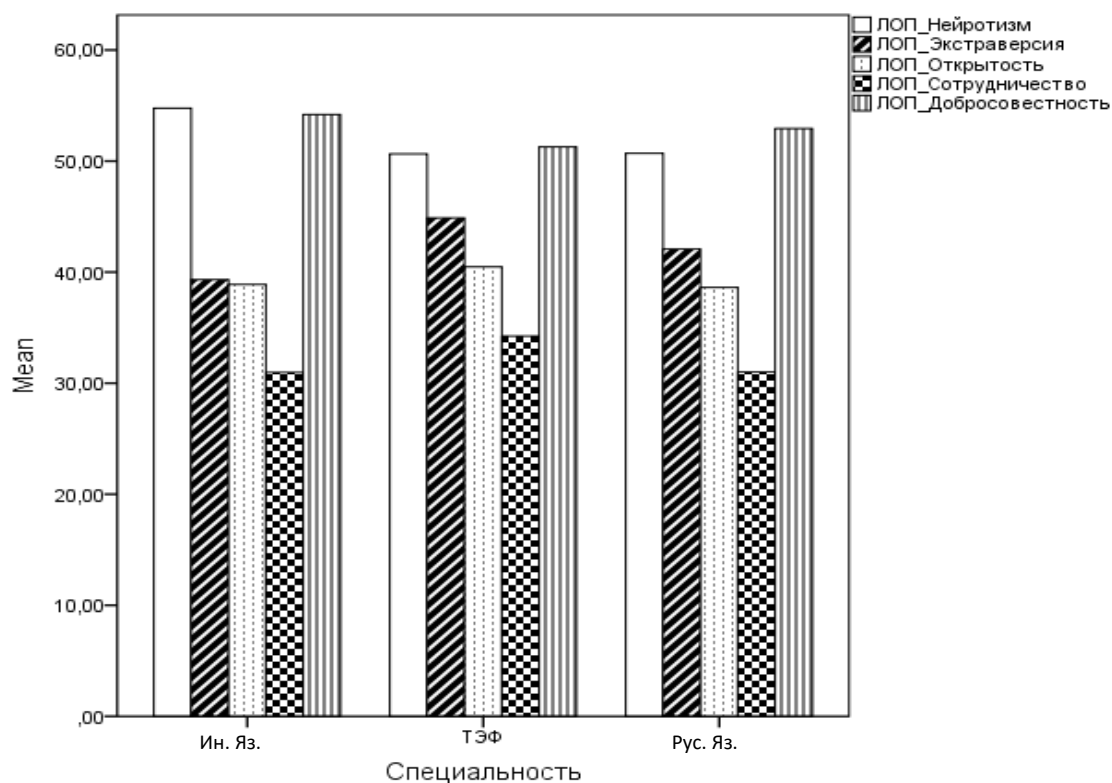


Рисунок 2. Сравнение личностных особенностей, проявляющихся в профессиональной деятельности, студентов различных профилей подготовки

Показанные различия случайны. Применение t-критерия Стьюдента выявило только одно значимое различие по шкале «Экстраверсия» между группами «Иностранные языки» и «Технология» ($t(60) = -2,22$, $p = 0,03$). Выраженность экстраверсии у студентов группы «Технология» выше, чем у студентов группы «Иностранные языки» на 5.56 балла.

Результаты диагностики личностных особенностей студентов, находящихся на разных стадиях становления субъектности, представлены на рисунке 3. Нейротизм находит свои максимальные значения у студентов в стадии «Наблюдатель» ($M = 76,5$). Возможно, наблюдение без внутренней потребности к изменению в своей учебной, профессиональной деятельности сталкивается с объективными требованиями этой деятельности к знаниям, умениям, навыкам студентов, их личностным особенностям. Это столкновение не осознается, но проявляется на эмоциональном уровне в виде неудовлетворенности, раздражения, избыточных психологических защит, вызываемых требованиями к обучению. Появляется сомнение в себе и своих воз-

возможностях, тревожная реакция на критику, стремление уйти от ответственности.

Разброс средних значений по этой шкале для других стадий не превышает шести баллов, при этом стоит отметить пики значений на стадии «Ученик» ($M = 53,22 \pm 7,68$) и «Мастер» ($M = 54,52 \pm 14,90$), а также низкие показатели на стадии «Подмастерье» ($M = 47,2 \pm 14,22$) и «Творец» ($M = 49,05 \pm 12,55$).

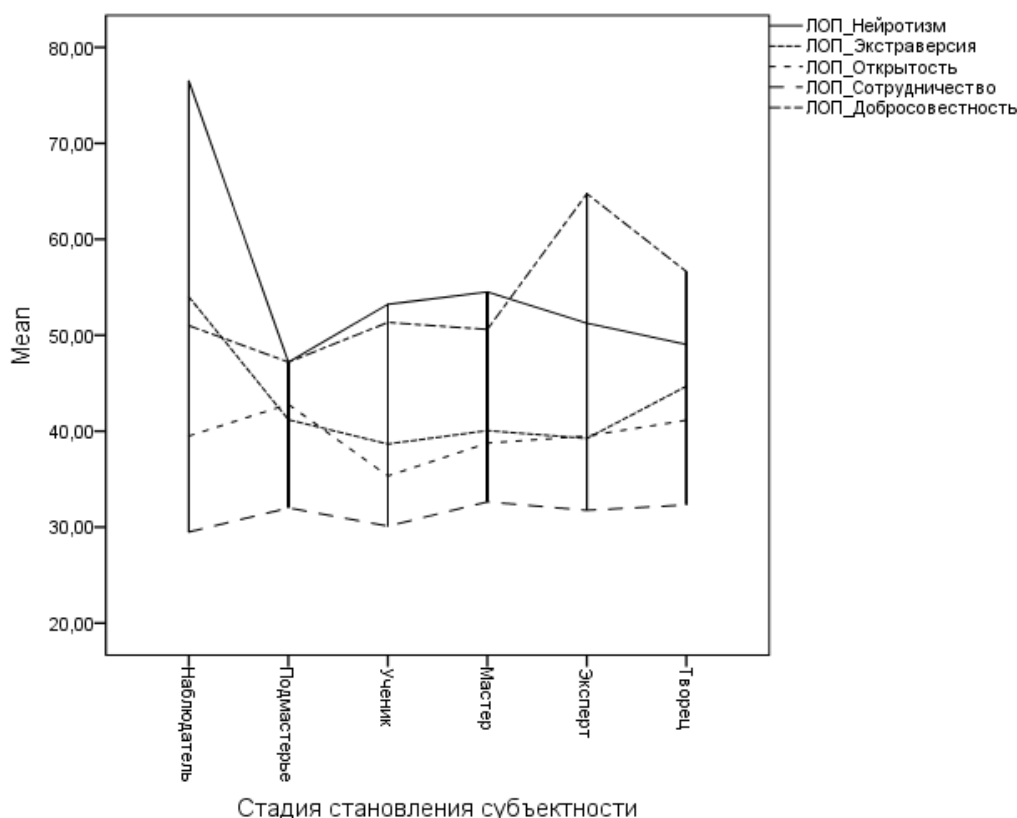


Рисунок 3. Выраженность личностных особенностей студентов, находящихся на различных стадиях субъектности

Выявление различий по уровню выраженности нейротизма (U-критерий Манна-Уитни) у студентов на разных стадиях становления субъектности (попарно) не дало значимого результата ($p > 0,05$). Высокие значения нейротизма на стадии «Наблюдатель» объясняются выбросами и малой долей выборки, соответствующей этой стадии.

Показатель экстраверсии имеет схожие с нейротизмом динамические проявления от стадии к стадии субъектности. При этом при переходе от стадии «Эксперт» к стадии «Творец» наблюдается повышение в средних значениях экстраверсии. Поскольку значимые раз-

личия (U-критерий Манна-Уитни) между стадиями не выявлены ($p > 0,05$), то подтвердить рост уровня экстраверсии не представляется возможным.

Наибольшие значения по шкале «Открытость опыту» наблюдаются на стадиях «Наблюдатель» ($M = 39,5 \pm 6,36$) и «Подмастерье» ($M = 42,8 \pm 5,93$). Наименьшие – на стадии «Ученик» ($M = 35,33 \pm 7,98$), которая требует вести себя с ожиданиями педагогов, придерживаясь проверенного, испытанного способа выполнения работы в процессе обучения. Далее, мы наблюдаем гладкий рост средних значений баллов «Открытость опыту» от стадии к стадии: «Мастер» ($M = 38,76 \pm 6,10$), «Эксперт» ($M = 39,5 \pm 4,65$), «Творец» ($M = 41,14 \pm 7,29$). Значимых различий как при переходе от стадии к стадии, так и между стадиями, отстоящими друг от друга, не выявлено ($p > 0,05$).

По шкале «Сотрудничество» разброс баллов от самых низких, выявленных на стадии «Наблюдатель» ($M = 29,5 \pm 12,02$) до самых высоких на стадии «Мастер» ($M = 32,64 \pm 9,79$), составляет всего 3,14 балла (различия не достоверны).

Выраженность стадии «Наблюдатель» ($M = 51 \pm 12,73$), «Ученик» ($M = 51,33 \pm 9,39$) и «Мастер» ($M = 50,61 \pm 9,53$) не имеют различий по шкале «Добросовестность» ($p > 0,05$). Размах в средних значениях у них меньше балла. А вот выраженность стадий «Подмастерье», «Эксперт» и «Творец» имеют отличия, представленные на графике. Шкала «Добросовестность» на стадии «Подмастерье» ($M = 47,2 \pm 10,4$) характеризует представителей выборки как людей с низкой требовательностью к себе и слабым контролем импульсивности. Такие люди плохо организуют свою деятельность, плохо дисциплинированы. Добросовестность на стадии «Эксперт» ($M = 64,75 \pm 15,76$) и «Творец» ($M = 56,64 \pm 13,24$) характерна для студентов, которые стремятся выполнять свою работу как можно лучше, обладают высоким уровнем самодисциплины и самоконтроля. Статистический анализ позволил достоверно утвердить только одно значимое различие по уровню выраженности добросовестности: на стадиях «Мастер» и «Эксперт» ($U(37) = 25, p = 0,044$).

Проверка частной гипотезы о взаимосвязи между показателями субъектности на разных стадиями становления и особенностями личности с помощью корреляционного анализа по Спирмену обнаружила две значимые взаимосвязи: положительная взаимосвязь между показателем выраженности стадии «Эксперт» и результатами шкалы «Добро-

совестность» ($r = 0.282$, $p \leq 0,05$) и обратная взаимосвязь между показателем выраженности стадии «Подмастерье» и результатами шкалы «Добросовестность» ($r = -0.237$, $p \leq 0,05$). Таким образом, становление субъектности на стадии «Эксперт» проходит в условиях, требующих проявления добросовестности и самоконтроля. Характеристикам субъектности на стадии «Подмастерье» присуща низкая требовательность к себе, неумение в достаточной степени контролировать свою деятельность и поведение. Несмотря на то, что полученные значения корреляции имеют значимость на уровне $\alpha = 0,05$, о такой связи свидетельствуют лишь 7,9 % совместной дисперсии данных в первом случае и 5,6 % во втором.

Полученные результаты распределения студентов по стадиям становления субъектности (см. таблицу 1) позволяют предположить, что современная образовательная среда вуза не создает условий для поэтапного становления субъекта профессиональной педагогической деятельности, формирует неадекватные представления обучающихся о себе как о мастерах или творцах (44 % и 29,3 % соответственно). Образовательная среда ориентирует обучающихся на самостоятельное обучение, а с учетом повсеместного сокращения часов на аудиторские занятия и практики в учебных планах не просто ориентирует, а вынуждает проявлять творческую самостоятельность и навыки самоконтроля на пути профессионального становления. Полностью или частично из учебного процесса выпадает этап формирования мотивации профессиональной деятельности, отсутствует необходимое освоение практического опыта специалистов с возможностью интериоризации внешних оценок и последующей экстериоризацией функции внешнего контроля за деятельностью других, нет этапа подражательного действия, этапа освоения инновационных технологий, что также способствует формированию неадекватных представлений о результатах своей деятельности и о себе как профессионале.

Наши более ранние исследования [9] показывают, что студенты имеют искаженное представление о своих субъектных характеристиках. У них присутствует неадекватное представление о своих качествах личности, профессиональных ЗУН, способностях. Они имеют неадекватно завышенный уровень притязаний и, как следствие, не могут объективно оценить результаты своих действий и организовать их коррекцию. В этом плане полученные нами результаты хорошо соотносятся с ранними исследованиями в области саморегуляции учебной деятельности.

Что касается малой части студентов, не совершивших переход на стадию «Мастер» и выше, то они вовлечены в практическую и научно-практическую деятельность под руководством своих научных руководителей и иных специалистов. В то же время студенты на стадии «Мастер» и выше не стремятся реализовать свой потенциал в практической или научно-практической деятельности, или они стремятся к самореализации без экспертного сопровождения.

Представленные результаты изучения личностных особенностей, проявляющихся в профессиональной деятельности, их количественный и качественный анализ, позволяет сделать вывод о том, что студентами их профессиональная (учебно-профессиональная) деятельность воспринимается как источник постоянных стрессов (значения по шкале «Нейротизм» выше нормы). Они часто сомневаются в своих профессиональных возможностях, болезненно реагируют на критику в свой адрес. Неожиданные трудности, возникающие в процессе выполнения своих учебно-профессиональных обязанностей, вызывают у них затруднения, с которыми они не могут быстро и эффективно справиться. Подобные выводы подтверждаются результатами включенного наблюдения за деятельностью студентов на практических занятиях и результатами их самостоятельной работы.

Результаты по остальным шкалам личностного опросника не выходят за рамки статистической нормы. Средние значения, например, по шкале «Сотрудничество» ($M = 32,07 \pm 8,84$; $Me = 32$), при норме опросника в 25 – 40 баллов) характеризуют низкий уровень субъектной вовлеченности в деятельность и, следовательно, входят в противоречие с показателями таких стадий субъектности как «Мастер» и «Творец». Это косвенно подтверждает низкую готовность студентов быть субъектом деятельности на уровне, соответствующем этим стадиям.

Хотя статистический анализ не показал сколь-нибудь значимых различий по выраженности личностных диспозиций между субъектами, достигшими различных стадий субъектности, тем не менее, некоторые результаты представляют интерес (см. рис. 3). Так, интересна кусочно-ломаная линия уровня нейротизма студентов, которая плавно возрастает до максимума на стадии «Мастер» после резкого снижения со стадии «Наблюдатель», и затем наблюдается плавное снижение уровня. Подобная картина, на наш взгляд, связана с тем, что студенты, находящиеся на ранних стадиях становления субъектности, онтологически свойственных данному этапу профессионализации, не впи-

сываются в условия, предоставляемые образовательной средой, и подвергаются критике со стороны одноклассников, «шагнувших» на следующие уровни становления субъектности. Вместе с тем у данных студентов уровень нейротизма все же ниже, чем у лиц, достигших стадии «Мастер», которые вынуждены включаться в деятельность, не будучи к ней готовыми и испытывают высокую внутреннюю напряженность. Видимо эти студенты оценивают расхождения между уровнем притязания и предвосхищаемым результатом своих действий, вследствие чего испытывают высокую внутреннюю напряженность. Начиная со стадии «Эксперт» появляется снижение напряженности, вероятно за счет неадекватных (высоких) представлений о себе как субъекте деятельности и, соответственно, о своих достижениях. Происходит снижение самокритики, рост неадекватной самооценки, что может способствовать снижению нейротизма.

Добросовестность характеризует стадию «Эксперт», для которой характерна экстерниоризация функции контроля, способность замечать ошибки других, предлагать методы их исправления, анализировать. Данное качество личности вполне соответствует субъекту внешнего контроля. Обнаруженная значимая взаимосвязь между показателем стадии «Эксперт» и шкалой «Добросовестность» показывает направление работы подготовки субъектов деятельности для перехода на стадию «Эксперта».

Таким образом, мы видим, что студенты, находящиеся на разных стадиях становления субъектности, статистически не отличаются по выраженности пяти базовым личностным характеристикам. Подобный результат утверждает нас в мысли о том, что студенты не обладают специфически сформированными качествами личности, которые бы соответствовали той или иной стадии становления субъектности, а, значит, студенты фактически должны находиться на какой-либо одной стадии развития профессиональной субъектности. Причем речь идет о начальной стадии, т. к. субъекты планирования и производного контроля, субъекты внешнего контроля и субъекты развития по своим качественным проявлениям должны обладать соответствующим высоким уровнем добросовестности, навыками самоконтроля и самодисциплины, умением работать в коллективе, создавать атмосферу взаимопонимания и взаимопомощи, иметь стремление к самосовершенствованию и совершенствованию своей деятельности и т.д., что не было обнаружено в процессе исследования: выраженность результатов, полученных с помощью личностного опросника професси-

она находится на среднем уровне выраженности (статистическая норма).

Наблюдаемый и описанный в параграфе «прыжок» на вершинные стадии развития субъектности объективизирует необходимость психолого-педагогической работы над восстановлением онтологической схемы формирования субъектности педагога.

Библиографические ссылки

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
2. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 9-33.
3. Волочков А. А., Ермоленко Е. Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 17-26
4. Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. 352 с.
5. Гришина Н. В. Человек как субъект жизни: ситуационный подход // Субъектный подход в психологии. Сер. «Интеграция академической и университетской психологии» / Ответственные редакторы: Журавлев А. Л., Знаков В. В., Рябикина З. И., Сергиенко Е. А. Москва, 2009. С. 161-172.
6. Зобков В. А. Структурно-содержательные компетенции отношения человека к деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 2 (23). С. 88-92.
7. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности: монография / под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
8. Зобков А. В. Саморегуляционные особенности студента – субъекта учебной деятельности // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. Т.16. № 2. С. 250-254.
9. Зобков А. В. Системно-структурная организация саморегуляции субъектом учебной деятельности // Системная психология и социология. 2017. №3 (23). С. 12-23.

10. Ибрагимова Е. Н. Способность субъекта учебной деятельности к профессиональному саморазвитию: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Казань, 2006. 21 с.
11. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 508 с.
12. Ильина Н. Ф. Критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Педагогика. 2012. № 7. С. 80-86.
13. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига, 1995.
14. Красненкова С. А., Суслов Ю. Е., Федоров А. Ф. К вопросу об изучении творческого потенциала и готовности к инновациям реформирования. Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1 (65). С. 111-115.
15. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО: Нестор-История, 2014. 304 с.
16. Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, Курск, 2017. М.: КРЕДО, 2017. С. 294-296.
17. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86-96.
18. Плаксина И. В., Дрозд К. В., Зобков А. В., Малова Е. Н., Смаковская Н. И. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса: монография. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. 274 с.
19. Сенин И. Г., Орел В. Е. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛОП). Ярославль.: НПЦ «Психодиагностика», 2007. 12 с.
20. Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.10.2018).
21. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. 12 изд. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 608 с.

22. Brown R., Heck D. The construction of teacher identity in an alternative education context // Teaching and Teacher Education. 2018. V.76. pp. 50-57

23. Rubenstein L. D., Ridgley L. M., Callan G. L., Karami S., Ehlinger J. How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective // Teaching and Teacher Education. 2018. V.70, pp. 100-110.

24. Henriksen D, Henderson M., Creely E., Ceretkova S., Černochová M., Sendova E., Sointu E. T., Tienken Ch. H. Creativity and Technology in Education: An International Perspective // Technology, Knowledge and Learning. 2018. V. 23. I. 3. pp 409-424.

25. Taylor L. A. How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction // Teaching and Teacher Education. 2017. V.61. pp. 16-25.

2.3. Структура психологических характеристик становления субъектности на этапе профессионального обучения

А. В. Зобков, И. В. Плаксина

Обновляющиеся требования к результатам образования и компетенциям современного педагога, среди которых выделены навыки реализации задач инновационной образовательной политики, делают актуальными исследования в области формирования субъекта инновационной педагогической деятельности. Важно отметить, что современный педагог должен обладать способностью использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики; быть готовым к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов; обладать способностью анализировать результаты научных исследований; применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования; самостоятельно осуществлять научное исследование; развивать и применять индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения задач педагогической практики.

Современные исследования в большинстве своем посвящены становления субъекта учебной деятельности, т.к. в соответствии с требованиями ФГОС субъектные качества учащегося выступают как результат обучения. Социокультурная миссия педагога состоит в том, чтобы создать условия для развития основополагающего свойства че-

ловека – способности быть субъектом как способности к самоосуществлению личности.

В связи со сказанным выше, выделение структуры психологических характеристик становления субъектности на этапе профессионального обучения становится актуальной исследовательской задачей. Под структурой мы понимаем «вертикальные» связи между системами, в то время как под системой будем понимать «горизонтальные» связи между элементами, составляющими систему. «Система – единство однородных элементов, структура – единство разнородных элементов» [30, с. 10]. Система – это множество элементов, взаимодействующих на основе определенного отношения, делающего структуру данного множества необходимым и достаточным условием появления нового качества как элемента иного множества [31]. Таким образом, структура есть единство разнородных систем, каждая из которых представляет множество однородных элементов, наделяющих систему новым качеством, не свойственным каждому элементу системы в отдельности. Структура включает в себя системы, которые имеют собственную структуру. Любая структура выступает системным образованием более крупной структуры.

Для установления вертикальных (структурных) и горизонтальных (системных) связей мы воспользовались непараметрическим коэффициентом ранговой корреляции ρ -Спирмена и анализом интеркорреляционной матрицы с применением метода максимального корреляционного пути Л. К. Выханду [6, с. 19 – 23] с определением среднего рангового веса структурных компонент (систем) по средним ранговым весам составляющих их элементов (переменных, участвующих в корреляции).

Средние ранговые места переменных определялись по следующему алгоритму:

1. Определение значимых взаимосвязей при $p \leq 0,05$.
2. Определение максимальной силы взаимосвязи в ряду всех значимых взаимосвязей переменной с остальными переменными. Подобная процедура проделывалась для всех переменных. Для каждой переменной были получены значения их максимальных взаимосвязей. Эти значения ранжировались таким образом, что переменной с максимально сильной связью присваивался первый ранг, далее, по уменьшению коэффициента корреляции, переменным назначались соответствующие ранги (R1).

3. Нахождение суммы абсолютных значений всех значимых коэффициентов в ряду значимых взаимосвязей переменной с остальными переменными. Процедура проделывалась для каждой переменной. В дальнейшем переменные ранжировались исходя из максимальной суммы (R2).

4. Нахождение количества значимых взаимосвязей каждой переменной с другими переменными. В дальнейшем все переменные были ранжированы исходя из максимального количества взаимосвязей (R3).

5. Определение среднего ранга переменной в интеркорреляционной матрице по формуле $R_{cp} = (R1 + R2 + R3)/3$. В завершение переменные были ранжированы исходя из их среднего ранга для облегчения восприятия результата. Это ранговое значение характеризует значимость переменной в структуре взаимосвязей (чем ближе значение к единице, тем более значима переменная и наоборот).

6. Определение среднего ранга для компонентов структуры (ее систем), исходя из элементов структуры (переменных), составляющих компонент.

Представленный алгоритм позволяет определить «вес» каждого компонента (системы) в корреляционной структуре. Статистический анализ данных осуществлялся с помощью программного комплекса *SPSSv.19* и электронных таблиц *MSEXcel*.

Анализ средних ранговых мест всех переменных корреляционной матрицы с учетом распределения переменных по компонентам (системам) позволил нам определить среднее ранговое место каждого компонента в корреляционной структуре (см. таблицу 1).

Таблица 1

Системные элементы структуры психологических характеристик становления субъектности студентов

Наименование системы	Номер переменной в структуре	Наименование переменной (элемент системы)	Ранг переменной в структуре	Средний ранг компонента в структуре
Толерантность к неопределенности (СТН)	34	Отношение к новшеству	21	7
	35	Отношение к сложностям	3	

Продолжение табл. 1

Наименование системы	Номер переменной в структуре	Наименование переменной (элемент системы)	Ранг переменной в структуре	Средний ранг компонента в структуре
Толерантность к неопределенности (СТН)	36	Отношение к неопределенности	1	7
		Предпочтение неопределенности		
	37	Принятие неопределенности	8	
	38	Творческое мышление	2	
Креативность личности (СКЛ)	18	Любознательность	4	17,38
	19	Оригинальность	7	
	20	Воображение	10	
	21	Интуиция	12	
	22	Эмпатия	6	
	23	Юмор	36	
	24	Творчество в профессии	23	
25	Нейротизм	41		
Личностные диспозиции	13	Экстраверсия	17	20,2
	14	Открытость опыту	5	
	15	Сотрудничество	15	
	16	Добросовестность	40	
	17	Значимость внешних ценностей	24	
Ценности: внешние и внутренние (ВнешЦ+ВнутрЦ)	39	Значимость внутренних ценностей	35	26,75
	40	Реализация внешних ценностей	32	
	41	Реализация внутренних ценностей	11	
	42	Семейные отношения	29	
Полезависимость / полнезависимость (СП)	26	Отношения к новшества	14	26,06
	27	Психологическая защита	19,5	
	28	Профессиональная деятельность	34	
	29	Отношения к материальным предметам	37	
	30	Стереотипы и социальные установки	38	

Окончание табл. 1

Наименование системы	Номер переменной в структуре	Наименование переменной (элемент системы)	Ранг переменной в структуре	Средний ранг компонента в структуре
Полезависимость / полнезависимость (СП)	31	Идеология и политические отношения	9	26,06
	32	Социальное окружение	18	
	33	Внешний ЛК	39	
	43	Внутренний ЛК	27	
Локус контроля (СЛК)	44	Планомерность	16	21,5
	7	Целеустремленность	42	
Самоорганизация деятельности (ССД)	8	Настойчивость	13	31,75
	9	Фиксация на структурировании деятельности	19,5	
	10	Самоорганизация (по средствам внешних средств)	43,5	
	11	Ориентация на настоящее	29	
	12	Наблюдатель	43,5	
	1	Подмастерье	33	
Стадии становления субъектности (ССС)	2	Ученик	25	27,67
	3	Мастер	29	
	4	Эксперт	31	
	5	Творец	22	
	6		26	

Максимальный корреляционный путь, построенный с учетом определения среднего рангового места каждой переменной, представлен на рисунке 1. На нем слева направо представлен путь по значимым связям через наиболее сильные корреляции, а сверху вниз ранговое место переменной (чем выше располагается переменная, тем она значимее в структуре взаимосвязей). Плюсами и минусами обозначены положительные и отрицательные взаимосвязи. Числами – номера переменных, расшифрованные в таблице 1.

Ведущую позицию в общей структуре занимает система толерантности к неопределенности (СТН), которая «регулирует» всю структуру. В «хвосте» СТН находится система стадий субъектности (ССС).

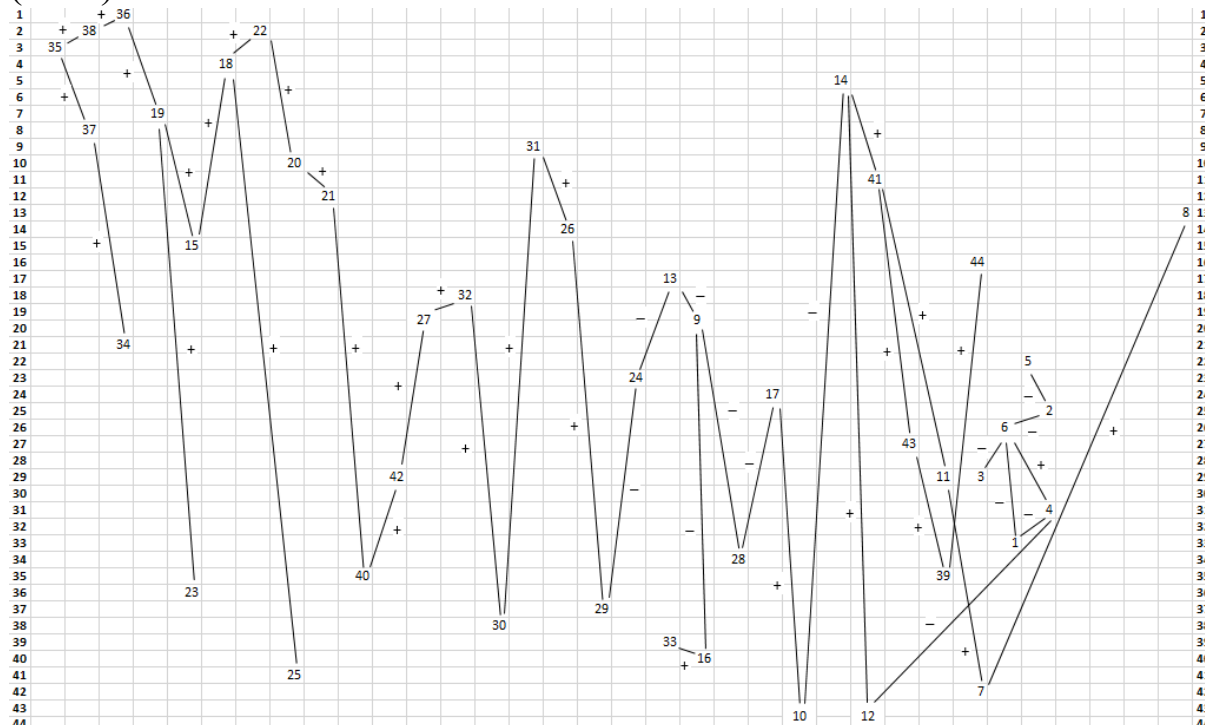


Рисунок 1. Структура корреляционных связей стадий становления субъектности и психологических характеристик личности студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности

Примечание: обозначения переменных представлены в таблице 1.

СТН взаимно подчинена системе креативности личности (СКЛ), в которую также входит такой личностный показатель как «открытость опыту», через который СКЛ взаимосвязана с подсистемой внутренних ценностей ($\rho_{(44)} = 0.286, p \leq 0,05$). При этом СКЛ, занимает более высокую ранговую позицию (см. табл. 1) по отношению к подсистеме внутренних ценностей (ВнутрЦ).

Продолжая цепочку, отметим, что подсистема внутренних ценностей через показатель «отношение к новшеству» выходит на взаимосвязь ($\rho_{(44)} = 0.389, p \leq 0.05$) с системой полнезависимости (СП), а через связь «нейротизм» – «настойчивость» ($\rho_{(44)} = -0.480, p \leq 0,05$) выходит на две взаимосвязи «сотрудничество» – «социальное окру-

жение» ($\rho_{(44)} = 0.357, p \leq 0,05$) и «структурирование деятельности» – «добросовестность» ($\rho_{(44)} = 0.318, p \leq 0,05$).

Далее максимальный корреляционный путь выводит систему полнезависимости (СП) на подсистему внешних ценностей (ВнешЦ) и систему локус контроля личности (СЛК).

Замечаем, что элементы системы личностных диспозиций пронизывают систему ценностей с ее двумя подсистемами внешних и внутренних ценностей, систему полнезависимости и систему локуса контроля, включаясь в них своими элементами. Все вместе эти системы уже определяют этапы субъектности и организуют деятельность студента (система самоорганизации деятельности – ССД).

Подчиненная система стадий субъектности (ССС) находит свою связь с компонентами всей структуры через «ориентацию на настоящее» ($\rho_{(44)} = -0.318, p \leq 0,05$), которая, в свою очередь, взаимосвязана со структурой через «экстраверсию» ($\rho_{(44)} = 0.280, p \leq 0,05$).

Анализ полученной структуры корреляционных связей (см. рис. 1) и определение рангов ее компонентов (систем) посредством определения среднего ранга входящих в них элементов (см. табл. 1) позволил нам определить общую структуру психологических характеристик становления субъектности студентов (см. рис. 2).

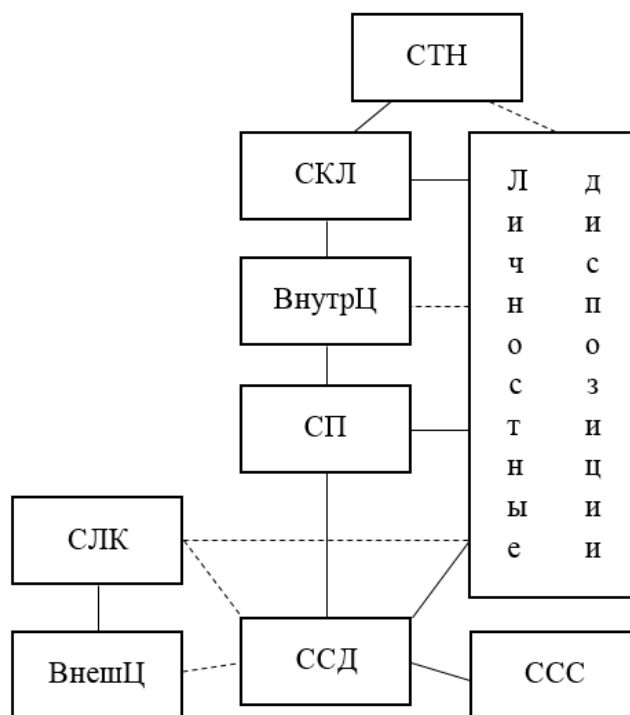


Рисунок 2. Структура психологических характеристик субъектности студентов

Примечание: СТН – система толерантности к неопределенности; СКЛ – система креативности личности; ВнутрЦ – подсистема внутренних ценностей; СП – система полнезависимости/полезависимости; ВнешЦ – система внешних ценностей; ССД – система самоорганизации деятельности; ССС – система становления (стадий) субъектности.

Обозначения: пунктир – значимые на уровне $p \leq 0,05$ взаимосвязи, не попавшие в максимальный корреляционный путь; сплошная черта – значимые на уровне $p \leq 0,05$ взаимосвязи, попавшие в максимальный корреляционный путь.

Представленная структура показывает, что та или иная стадия педагогической субъектности складывается исходя из самоорганизации деятельности. В первую очередь эта связь двух систем организуется через такие их элементы, как «ориентация на настоящее», со стороны ССД и стадия «Мастер», со стороны ССС ($\rho_{(44)} = -0.304$, $p \leq 0,05$). Т. е. ориентация обеспечивает становление стадии «Мастер», а через нее, как будет указано ниже и стадии «Творец», которые обеспечивают инновационность личности.

Внутрисистемная организация элементов компонента стадий становления субъектности (ССС) показывает, что все стадии находят связь друг с другом через отрицательные взаимосвязи со стадией «Творец» (см. рис. 1, переменные 1 – 6). Через такую внутрисистемную структуру мы наблюдаем стремление студентов к тому, чтобы в своей учебно-профессиональной активности соответствовать именно этой стадии. Отрицательные взаимосвязи показывают, что становление субъектности на стадии «Творец» происходит через отказ от свойственным стадиям «Наблюдатель» ($\rho_{(44)} = -0.580$, $p \leq 0,05$), «Подмастерье» ($\rho_{(44)} = -0.356$, $p \leq 0,05$), «Ученик» ($\rho_{(44)} = -0.590$, $p \leq 0,05$), «Эксперт» ($\rho_{(44)} = -0.266$, $p \leq 0,05$) характеристик субъектной активности. При этом прослеживается положительная взаимосвязь стадии «Творец» со стадией «Мастер» ($\rho_{(44)} = 0.316$, $p \leq 0,05$), что, возможно, обеспечивает прямой переход студента из младшей стадии в старшую, минуя стадию «Эксперт». На это указывает доля студентов, соответствующая стадии «Эксперт» – 5.3 % (4 человека).

Самоорганизация деятельности обеспечивает становление педагогической субъектности через связь элементов, принадлежащих трем компонентам: личностные диспозиции (экстраверсия), система внешних ценностей (реализация внешних ценностей), система локуса контроля (внешний локус контроля). Связующим элементом здесь высту-

пает «экстраверсия», занимая высокую ранговую позицию ($R = 5$) и получившая взаимосвязь с ССД через переменные «ориентация на настоящее» ($\rho_{(44)} = 0.206, p \leq 0,05$) и «фиксация на структурировании деятельности» ($\rho_{(44)} = -0.260, p \leq 0,05$). Взаимосвязь самоорганизацией деятельности с подсистемой внешних ценностей осуществляется через переменную «значимость внешних ценностей» ($\rho_{(44)} = 0.357, p \leq 0,05$) и «реализация внешних ценностей» ($\rho_{(44)} = 0.432, p \leq 0,05$); с подсистемой локуса контроля (СЛК) через переменные «внутренний локус контроля» ($\rho_{(44)} = 0.357, p \leq 0,05$) и «внешний локус контроля» ($\rho_{(44)} = 0.367, p \leq 0,05$), которые, в свою очередь, через переменную «реализация внешних ценностей» посредством максимального корреляционного пути (см рис. 1, переменные 41 и 43) связаны с системой самоорганизации деятельности (ССД), которая в полученной структуре выступает узловой для всех компонентов системы по отношению к влиянию на становление субъектности.

Поднимаясь по структуре вверх с учетом анализа корреляционных связей ее элементов, мы наблюдаем обратную взаимосвязь (см. рис. 1, переменные 28 и 9) переменной «психологические защиты» системы полезависимости (СП) и «настойчивость» системы организации деятельности ($\rho_{(44)} = -0.364, p \leq 0,05$), а через переменную личностных диспозиций «добросовестность» ($\rho_{(44)} = 0.67, p \leq 0,05$) обеспечивается связь переменной «психологические защиты» и переменной «фиксация на структурировании деятельности» ССД ($\rho_{(44)} = -0.364, p \leq 0,05$).

Соединение системы полезависимости с подсистемой внутренних ценностей осуществляется через взаимосвязь таких элементов, как «отношение к новшествам» и «реализация внутренних ценностей», соответственно ($\rho_{(44)} = 0.389, p \leq 0,05$). Продвигаясь выше, в начало корреляционного пути, мы видим, что подсистема внутренних ценностей соединяется с системой креативности личности посредством связи двух элементов: «значимость внутренних ценностей» и «воображение» ($\rho_{(44)} = 0.280, p \leq 0,05$).

Система креативности занимает второе место по среднему рангу ($R_{cp} = 17,38$). Это характеризует ее как наиболее важную систему в формировании самоорганизации деятельности и становлении той или иной стадии субъектности.

Система креативности личности соединяется с вершинной системой толерантности к неопределенности (СТН), занимающей ведущую позицию по среднему ранговому месту ($R_{cp} = 7$) с которой начинается максимальный корреляционный путь. Эта связь обеспечивается через два элемента: «любопытность» СКЛ и «отношение к неопределенности» СТН ($\rho_{(44)} = 0.458, p \leq 0,05$).

Таким образом, СТН выступает ведущей системой, формирующее воздействие которой окажет значительное влияние на все подчиненные системы. Ведущим же элементом системы толерантности к неопределенности выступает переменная «отношение к сложностям», а по сути, объединение трех переменных: «отношение к сложностям», «принятие неопределенности», «отношение к неопределенности», которые занимают три первые ранговые позиции и стоящие в самом начале максимального рангового пути (см. рис. 1, переменные 35, 38, 36).

Анализ структурных связей стадий становления субъектности позволил сделать ряд выводов. Подчиненная позиция системы стадий становления субъектности позволяет определить содержание психолого-педагогической программы сопровождения поэтапного становления субъектности педагога в студенческий период освоения профессии, которая должна быть разработана с учетом анализа структур вышестоящих системных образований, а также частных связей стадий становления субъектности с элементами других систем полученной структуры.

Стадия «Наблюдатель» не обнаруживает значимых связей с другими структурными элементами ($p > 0,05$), кроме внутренних системных связей с другими стадиями. Это может объясняться низкой количественной ($f = 2, M(2) = 4,55 \pm 0,21$, при общегрупповой $M(75) = 3,00 \pm 0,80$) выраженностью показателей выраженности этой стадии в соответствии с результатами методики «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся» [25]. Вариабельность показателя довольно низкая, что не позволяет сформировать значимые связи с другими переменными. Такой результат подтверждает необходимость психолого-педагогического сопровождения на пути поэтапного формирования стадий педагогической субъектности, которое должно помогать студентам воспринимать и анализировать непосредственный педа-

гогический опыт профессионалов при погружении в профессиональную деятельность уже с первого года обучения.

Стадия «Подмастерье», помимо внутренних связей системы, находит значимые связи со шкалой «Семейные отношения» ($r = -0.232$, $p \leq 0,05$) и шкалой «Психологическая защита» ($r = 0.338$, $p \leq 0,01$) системы полнезависимости/полезависимости. Шкала «Семейные отношения» в нашем исследовании может быть интерпретирована как шкала, выявляющая сложившиеся стереотипы поведения, твердые установки в следовании правилам жизнедеятельности. Шкала «Психологическая защита» диагностирует стремление к игнорированию трудностей или их избеганию.

Стадия «Подмастерье», также как и стадия «Наблюдатель», имеет низкую выраженность ($f = 5$, $M(5) = 4,88 \pm 0,25$), при общегрупповом значении $M(75) = 3,05 \pm 0,79$). Первый элемент структуры, с которым обнаружена взаимосвязь, полнезависимость/полезависимость (шкала «Семейные отношения»), имеет среднюю и низкую выраженность ($M(5) = 11,8 \pm 4,81$), что указывает в целом на полюс полнезависимости. Это значение близко к общему показателю всей группы ($M(75) = 15,89 \pm 4,20$) – средней выраженности полнезависимости. Числовое значение указывает на качественный переход в выраженности параметра полнезависимость/полезависимость, т.е. на стадии «Подмастерье» становится очевидной тенденция к освобождению от внешних стереотипов поведения. Личность становится способной к более организованным формам саморегуляции психических процессов, свойств, состояний. Этот вывод поддерживается значением низкой и средней выраженности параметра «психологические защиты» ($M(5) = 11,60 \pm 2,07$). Таким образом, первая из двух значимых корреляций ($r = -0.232$, $p \leq 0,05$) показывает, что с повышением объективных проявлений стадии «Подмастерье» обнаруживается снижение полезависимости, которая характеризуется несамостоятельностью, неэффективными видами психологических защит, стремлением к поиску внешней помощи и поддержки. Соответственно, данная корреляция указывает на то, что у лиц с менее выраженными показателями стадии «Подмастерье» полезависимость имеет более высокие показатели. В целом обнаруженные взаимосвязи характеризуют полезависимое поведение со стремлением к неконструктивным психологическим защитам на стадиях «Наблюдатель» и «Подмастерье», что вполне оправдано на этапе вхождения в де-

тельность, особенно если речь идет об инновационной деятельности, вхождение в которую связано с преодолением сопротивления (И. А. Пригожин, 2003).

Стадия «Ученик» так же, как и стадия «Наблюдатель», не получила значимых корреляций с другими элементами структуры ($p > 0,05$), кроме естественных внутрисистемных связей. Стадия «Ученик» такая же малопредставительная, как и две предыдущие стадии ($f = 9$, $M(9) = 4,09 \pm 0,52$), при общегрупповом значении $M(75) = 3,30 \pm 0,64$). Обозначенная средняя выраженность представителей этой стадии свидетельствует о низкой выраженности субъектных проявлений, свойственных остальным стадиям, учитывая, что низкая выраженность стадии «Ученик» (всего в 4,09 балла) превалирует над показателями других стадий. Это свидетельствует о том, что для части студенческой выборки характерна учебная деятельность при внешнем контроле преподавателя.

Стадия «Мастер» – это наиболее представительная группа студентов ($f = 33$, $M(33) = 4,58 \pm 0,58$). Стадия «Мастер» нашла значимую корреляцию со шкалой «ориентация на настоящее» системы самоорганизации деятельности ($r = -0.304$, $p \leq 0,01$). Ее выраженность на стадии «Мастер» ($M(33) = 8,21 \pm 2,77$) в пределах нормы методики ОСД, что позволяет личности ценить свой опыт и переживания прошлого, наряду с происходящим в настоящий момент. Аналогичную характеристику можно дать и всей выборке ($M(75) = 8,53 \pm 3,08$), но с незначительной тенденцией к фиксации на настоящем. Этот факт трактуется нами как развитие способности обучающихся к целеполаганию, планированию своей деятельности. Ранее ее планировал педагог. Теперь студенты становятся способны заглядывать в будущее и рефлексировать прошлое.

Стадия «Эксперт» получила три значимых взаимосвязи со шкалами «отношение к новшествам» ($r = -0.233$, $p \leq 0,05$), «психологическая защита» ($r = -0.312$, $p \leq 0,01$), «идеология и политические отношения» системы полнезависимости. Интересен тот факт, что при этом количественная выраженность самой стадии довольно низкая ($f = 4$, $M(4) = 4,50 \pm 0,24$), при общегрупповой выраженности $M(75) = 3,30 \pm 0,62$).

Показатель «отношение к новшествам» ($M(4) = 12,50 \pm 1,29$) фиксирует степень принятия новых идей. Отрицательная корреляция

свидетельствует о том, что субъект осваивает функцию внешнего контроля на основе ранее принятых и привычных критериев. В оценке всей выборки этот показатель выше ($M(75) = 13,77 \pm 2,54$), а, значит, сдвинут в сторону полезависимости. Собственно, корреляция и отражает такую взаимосвязь между стадией и структурным элементом системы полезависимости/полenezависимости «отношение к новшествам». Показатель «психологические защиты» ($M(4) = 8,25 \pm 2,22$) и отрицательная корреляционная связь дает возможность утверждать, что для стадии «Эксперт» игнорирование трудностей и их избегание в учебной деятельности становится незначимыми. Напомним, что такое значение показателя «психологические защиты» свидетельствует о средней выраженности полезависимости, что также характеризует более высокую степень саморегуляции. Таким образом, субъектные проявления стадии «Эксперт» связаны с рефлексией своих состояний и переживаний, реализацией эффективных механизмов противостояния стрессовым ситуациям, эмоциональному напряжению, выбору более гибкого поведения в отличие от представителей других стадий.

Показатель «Идеология и политические отношения» ($M(4) = 11,50 \pm 2,52$) характеризует тенденцию к формированию зависимости от социума и принятию правил поведения, установок и мнений в соответствии с точками зрения других людей, имеет среднее значение. Показатели по выборке ($M(4) = 12,69 \pm 3,32$) также средние, но имеют тенденцию в направлении полезависимости, что характеризует группу «экспертов», в сравнении с остальными, как более критически настроенную и свободомыслящую. Вывод поддерживается выявленной отрицательной взаимосвязью.

Стадия «Творец» не находит значимых корреляций, кроме как с другими стадиями системы. Количественное выражение стадии соответствует $f = 22$, $M(22) = 4,76 \pm 0,44$, при общегрупповой выраженности $M(75) = 4,06 \pm 0,75$. Отсутствие структурных связей может свидетельствовать о незрелости личностных и деятельностных характеристиках студентов, соответствующих стадии. Представители группы имеют разнонаправленные тенденции в изучаемых показателях. Вероятно, приверженность этой стадии выявляет стремление к самостоятельной творческой деятельности при отсутствии достаточного личностного и деятельностного ресурса реализации этого стремления. Подобный вывод можно сделать и относительно других, довольно вы-

соких стадий развития субъектности. Это еще раз подчеркивает необходимость целенаправленной работы по обеспечению поэтапного становления стадий педагогической субъектности в вузе.

Результаты исследования показывают, что студенты не обладают специфически сформированными качествами личности, которые бы соответствовали той или иной стадии становления субъектности, а значит студенты фактически должны находиться на какой-либо одной стадии развития профессиональной субъектности. Наблюдаемый «прыжок» на вершинные стадии развития субъектности показывает необходимость в организации психолого-педагогической работы над восстановлением онтологической схемы формирования субъектности будущего педагога. Подобная работа должна быть сопряжена с коррекцией сложившихся традиций подготовки педагогов и опираться на эмпирически обоснованную модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях планомерного формирования инновационной образовательной среды. В этой связи открывается довольно широкое поле для исследований субъектных характеристик как обучающихся в вузе, так и педагогов: особенностей самоорганизации их деятельности, их творческого потенциала, полезависимости, поведения в ситуации неопределенности, ценностных ориентаций и т.д.

Корреляционный анализ эмпирических данных выявил минимальное количество связей исследуемых параметров и параметров, характеризующих этапы становления субъектности. Отсутствие взаимосвязей есть показатель деятельностной незрелости студентов по отношению к способам действий, характерным для каждой стадии. Можно предположить, что студенты в учебно-профессиональной деятельности опираются на индивидуальный личностный ресурс и способы поведения, усвоенные на этапе школьного обучения. При этом важно еще раз подчеркнуть некоторые выявленные закономерности:

– отсутствие значимых связей стадии «Наблюдатель» с другими структурными элементами подтверждает необходимость психолого-педагогического сопровождения на пути поэтапного формирования стадий становления педагогической субъектности и разработки приемов и методов педагогического наблюдения, которые служат предик-

тором последующего рефлексивного анализа наблюдаемой деятельности;

– эмпирические данные, характеризующие стадию «Подмастерье» выявляют тенденцию к освобождению от внешних стереотипов поведения. Личность становится способной к более организованным формам саморегуляции психических процессов. С повышением объективных проявлений стадии «Подмастерье» обнаруживается снижение полезависимости, которая характеризуется несамостоятельностью, неэффективными видами психологических защит;

– стадия «Ученик» оказалась малопредставительной. Этот факт противоречив, так как свидетельствует о том, что только для небольшой части студенческой выборки характерна традиционная репродуктивная учебная деятельность при внешнем контроле преподавателя;

– стадия «Мастер» нашла значимую отрицательную корреляцию со шкалой «ориентация на настоящее» системы самоорганизации деятельности, что свидетельствует о развитии способности к целеполаганию и планированию своей деятельности;

– субъектные проявления стадии «Эксперт» связаны с рефлексией своих состояний и переживаний, выбору более гибкого поведения в отличие от представителей других стадий;

– стадия «Творец» не нашла значимых корреляций с исследуемыми параметрами, что может свидетельствовать о незрелости личностных и деятельностных характеристиках студентов. Наиболее вероятной интерпретацией этого факта является естественное стремление к самостоятельной творческой деятельности при отсутствии наработанных навыков учебно-профессиональной деятельности на стадии «Ученик».

Выполненная эмпирическая проверка модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности на стадии профессионального обучения выявила разнонаправленную выраженность всех изучаемых характеристик и отсутствие достаточных их взаимосвязей. Это еще раз подчеркивает необходимость целенаправленной работы по обеспечению поэтапного становления стадий субъектности будущего педагога. Содействовать самодвижению по данной траектории должна релевантная задачам формирования субъектности будуще-

го педагога учебная деятельность на основе технологий, приближающих студента к практическому опыту (моделирование учебных ситуаций, тренинг, анализ видеоматериалов уроков, интервизия, супервизия). Несомненно, что преподаватель высшей школы должен быть компетентен в вопросах становления субъектности и создавать в образовательной среде условия, релевантные высоко репродуктивным стадиям субъектности.

Библиографические ссылки

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
2. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 9 – 33.
3. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 269 с.
4. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.-Воронеж: Модэк, 1996. 390 с.
5. Волочков А. А., Ермоленко Е. Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 17 – 26.
6. Выханду Л. К. Об исследовании многопризнаковых биологических систем // Применение математических методов в биологии. Л. : ЛГУ, Вып. 3, 1964. С. 19 – 23.
7. Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. 352 с.
8. Дрозд К. В. Обеспечение инновационной активности субъектов образования в условиях воспитательного пространства школа-вуз // Современное педагогическое образование. 2018. № 6. С. 14 – 18.
9. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности: монография / под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
10. Зобков А. В. Личностные особенности становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности // Перспективы науки и образования. 2019. № 1(37). С. 275 – 289. doi: 10.32744/pse.2019.1.20.

11. Зобков А. В. Саморегуляционные особенности студента – субъекта учебной деятельности // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 2. С. 250 – 254.

12. Зобков А. В. Системно-структурная организация саморегуляции субъектом учебной деятельности // Системная психология и социология. 2017. № 3(23). С. 12 – 23.

13. Зобков А. В. Стадии становления профессиональной субъектности студентов педагогического направления подготовки // Личность в эпоху перемен: mobilisinmobili: Материалы международной научно-практической конференции 17 – 18 декабря 2018 / Под ред. Е. Ю. Патяевой, Е. И. Шлягиной. М. : Смысл, 2018. С. 356 – 359.

14. Зобков А. В. Ценностные ориентации студентов на разных стадиях становления педагогической субъектности // Развитие человека в современном мире. 2018. № 2. С. 66 – 73.

15. Зобков В. А. Структурно-содержательные компетенции отношения человека к деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 2 (23). С. 88 – 92.

16. Ибрагимова Е. Н. Способность субъекта учебной деятельности к профессиональному саморазвитию: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Казань, 2006. 21 с.

17. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 508 с.

18. Ильина Н. Ф. Критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Педагогика. 2012. № 7. С. 80 – 86.

19. Ильина Н. Ф., Адольф В. А. Факторы и принципы обеспечения становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования // AlmaMater. 2012. № 11. С. 48 – 50.

20. Капцов А. В., Колесникова Е. И., Селезнева М. В., Плаксина И. В. Диагностика стадий становления субъектности обучающихся // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 5А. С. 134 – 145.

21. Красненкова С. А., Суслов Ю. Е., Федоров А. Ф. К вопросу об изучении творческого потенциала и готовности к инновациям реформирования Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1 (65). С. 111 – 115.

22. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе. Учебное пособие. М.: Центр педагогического образования, 2008. 352 с.

23. Малова Е. Н. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности: опыт теоретико-эмпирического исследования // Акмеология. 2019. № 1(69). С. 42 – 46.

24. Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, Курск, 2017. М.: КРЕДО, 2017. С. 294 – 296.

25. Плаксина И. В. Критерии становления субъекта инновационной педагогической деятельности // Scientifis Journal Virtus. Issue 26. pp. 120 – 125.

26. Плаксина И. В. Курицына Т. В. Субъект-объектные атрибуты личности студентов педагогических специальностей // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2018. Вып. 34 (53). С. 115 – 123.

27. Плаксина И. В. Экопсихологическая модель становления субъекта учебной деятельности: технологический аспект // The Scientific Heritage. 2018. № 26. P. 3. pp. 31 – 38.

28. Плаксина И. В., Дрозд К. В., Зобков А. В., Малова Е. Н., Смаковская Н. И. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса: монография. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. 274 с.

29. Поляков С. Д. Педагогические инновации: от идеи до практики. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007.

30. Реформатский А. А. Принципы синхронного описания языка. «Тезисы докладов на открытом расширенном заседании Ученого совета Института языкознания АН СССР». М., 1957. С. 10.

31. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий. Томск, 1973. с. 323.

32. Сенин И. Г., Орел В. Е. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛОП). Ярославль.: НПЦ «Психодиагностика», 2007. 12 с.

33. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. 12 изд. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 608 с.

34. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42 – 49.

35. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.

36. Ямбург Е. А., Матрос Д. Ш., Поташник М. М. Управление качеством образования. Практико-ориентированная монография и методическое пособие (под ред. Поташника М. М.). Изд. 2-е, перераб., доп. Образование XXI века. М.: Педагогическое общество России, 2006. 441 с.

37. Rubenstein L. D., Ridgley L. M., Callan G. L., Karami S., Ehlinger J. How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective // Teaching and Teacher Education. 2018. V. 70, pp. 100 – 110.

38. Taylor L. A. How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction // Teaching and Teacher Education. 2017. V. 61, pp. 16 – 25.

2.4. Субъект-объектные атрибуты личности будущего педагога, определяющие качество общения

И. В. Плаксина

Наиболее важным, определяющим исход всей образовательной и воспитательной практики является критерий профессиональной компетентности педагога в области педагогического взаимодействия. Рассматривая образовательный процесс с позиций теории Л. С. Выготского, важно ответить на вопрос: каким должно быть взаимодействие и стиль педагогического общения, чтобы достичь современных образовательных целей, состоящих в формировании субъектных качества обучающихся, выступающих в виде универсальных учебных действий [1].

Отличительной чертой неклассической психологии Л. С. Выготского является признание категории «общение» главным источником психического и личностного развития ребенка, то есть результаты учения и обучения будут во многом зависеть от особых отношений между всеми участниками образовательного процесса. Е. Е. Кравцова описы-

вает пять видов общения, которые определяются позицией взрослого человека по отношению к ребенку: «над», «под», «на равных», «независимая», «пра-мы» [1, 79 – 86]. Позиция «пра-мы», появляясь первой по времени появления во взаимодействии взрослого и ребенка, позволяет партнерам по общению иметь общие переживания, общий контекст деятельности и создает условия для создания общего субъекта общения и деятельности. По отношению к процессу обучения Е. Е. Кравцова вводит понятие «подлинное обучение», которое соответствует позиции «пра-мы», имеет развивающий характер, общий контекст и наличие диалога или полилога [1, 99].

В. И. Панов, выполняя психологический анализ педагогической деятельности, отмечает, что педагог целенаправленно реализует свою профессиональную активность в форме тех или иных профессиональных компетенций (действий), а единицей анализа и критерием становления профессиональной педагогической деятельности выступает становление субъектности педагога, т. е. становление его способности быть субъектом педагогических действий [4]. Определяя способность развивать субъект-субъектные отношения как важнейшее условие успешности педагогической деятельности, В. И. Панов включает эти отношения в систему экопсихологических взаимодействий, которая понимается как совокупность взаимодействий человека с разными видами окружающей среды, ее разными компонентами [2, 3, 4]. Тип взаимодействия между компонентами указанного отношения определяется ролевой позицией каждого из его компонентов, в котором каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию.

В. И. Панов подчеркивает, что в отличие от многих других подходов к пониманию и изучению субъектности, важным будет исследование индивидуальной склонности индивида занимать субъектную/объектную позицию в коммуникативном взаимодействии с другими индивидами, представляющими образовательную среду. Это актуально для педагогической среды, в которой теоретически заданы, но практически не в полной мере реализуются субъект-субъектные отношения. Анализируя всю совокупность возможных вариантов отношений, В. И. Панов выделяет следующие шесть типов в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)»:

– объект-объектный (формальный, обезличенный пассивный характер взаимодействия);

– объект-субъектный и субъект-объектный (линейная, односторонняя коммуникация со стороны или педагога, или учащегося, педагогическое императивное воздействие);

– субъект-субъектный (активная ролевая позиция компонентов системы по отношению друг к другу). В субъект-субъектной позиции В. И. Панов выделяет субъект-обособленный тип (субъектность партнера не учитывается одной из сторон), совместно-субъектный тип (совместная деятельность для достижения поставленной цели, не требующая изменения субъектности сторон), субъект-порождающий тип (взаимодействие приводит к развитию субъектности обеих сторон) [4, с. 61 – 89].

М. А. Щукина рассматривает субъектность как психологическую особенность, в качестве основной функции которой выступает самоуправление, проявляющееся в системе «Я – Другой», что подразумевает возможность выстраивания с миром как субъект-объектных отношений (проявляющихся в практической и познавательной деятельности), так и субъект-субъектных отношений (проявляющихся в общении) [5].

Обучение общению в настоящий момент становится педагогической задачей хотя бы потому, что в качестве одного из результатов образования выделены коммуникативные универсальные действия. Поскольку обучиться общению можно лишь в общении, то для решения этой образовательной задачи нужна особая развивающая среда, для которой характерно наличие субъектов, умеющих общаться, иницилирующих содержательное, конструктивное общение. Выше сказанное делает актуальным изучение вопроса о становлении педагогического общения на этапе обучения в вузе. Также остается открытым вопрос об уровне развития педагогического общения преподавателей вуза. Одним из главных противоречий является то, что широкие и глубокие профессиональные знания предмета преподаватели считают достаточными для реализации профессиональной позиции, а технологиями развивающего, поддерживающего учащегося, общения владеют единицы. Развивающее педагогическое общение меняет отношение ученика к образовательному процессу: ценностью становится не

оценка, а траектория персонального продвижения и характер взаимоотношений с учителем и другими учащимися.

Представляем результаты пилотажного исследования, цель которого состояла в оценке степени сформированности субъектности будущих педагогов, проявляющихся в системе отношений «Я – Другой». Исследовательскую выборку составили три группы студентов педагогических специальностей: студенты 2 курса, обучающиеся по направлению «Иностранные языки» (N = 35), студенты 2 курса, обучающиеся по направлению «Историческое образование» (N = 20) и студенты 3 курса «Иностранные языки» (N = 15). Анализ субъектности в системе отношений осуществлялся с привлечением опросника М. А. Щукиной «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)», позволяющего оценить следующие субъект-объектные атрибуты личности:

1. *Активность/реактивность (АР)* понимается как способность к инициированию взаимодействия, что в полной мере соответствует субъектной педагогической позиции.

2. *Автономность/зависимость (АЗ)* раскрывается через понятия самостоятельности, самодетерминации, что также поддерживает субъектную педагогическую позицию. То же самое можно сказать о параметре самооценности, который определяется как доверие себе, отношение к себе как ценности, что порождает симметричное отношение к партнеру по общению, признание его свободы и активности (субъектности).

3. *Целостность/неинтегративность (ЦН)* трактуется как способность объединяться с другими в процессе взаимодействия, что соответствует субъект - совместному и субъект – порождающему типу взаимодействий, а неинтегрированность может быть определена как отсутствие способности формировать контекст активного взаимодействия, что оставляет педагога в субъект-обособленной позиции.

4. *Опосредованность/непосредственность (ОН)* предполагает использование психологических средств взаимодействия, что позволяет реализовать субъект – совместный и субъект – порождающий тип взаимодействий.

5. *Креативность/репродуктивность (КР)* в контексте конструкта методики понимается как способность осуществлять преобразования в

себе и других, что соответствует субъект - порождающему типу взаимодействий.

6. *Самоценность/малоценность (СМ)* рассматривается как безусловное отношение к себе как к ценности, как доверие к себе.

Таким образом, конструкт методики многофункционален: методика может быть использована для анализа степени сформированности экопсихологических типов взаимодействия у студентов педагогических специальностей. Выраженность атрибута субъектности «креативность» позволяет оценить готовность к инновационной преобразующей деятельности.

В таблице 1 и на рисунке 1, представлены средние результаты выборов.

Таблица 1

Выраженность атрибутов субъектности в студенческих выборках

		АР	АЗ	ЦН	ОН	КР	СМ
Иностранные языки, 2 курс	девушки	30,90	31,61	36,80	32,73	37,01	32,99
	юноши	35,80	39,54	50,16	36,60	55,26	37,05
Историческое образование, 2 курс	девушки	26,31	29,72	39,74	32,06	42,20	29,71
	юноши	38,00	36,60	27,70	27,00	31,00	29,50
Иностранные языки, 3 курс	девушки	33,75	32,45	35,45	36,42	35,59	33,14
	юноши	34,00	35,99	36,68	37,50	31,79	34,81
Нормативные средние данные	девушки	34,3	34,4	34,8	34,9	33,3	35,8
	юноши	32,7	33,9	34,6	33,3	33,6	36,3

Полученные результаты свидетельствуют, что атрибуты субъектности в выборках имеют тенденцию как к субъектному, так и к объектному полюсу. Девушки 2 и 3 курсов, и юноши 2 курса, обучающиеся по направлению «Иностранные языки», имеют схожие профили. Все результаты в этих выборках имеют тенденцию к субъектному полюсу.

В результатах выборки девушек, обучающихся по направлению «Историческое образование» выделяются два параметра с тенденцией к объектному полюсу – активность/реактивность и автономность/зависимость. В выборке юношей, обучающихся по направлению «Историческое образование» выявлены параметры с тенденцией к объектному полюсу – целостность/дезинтегративность, опосредованность/непосредственность и самооценочность/малоценность.

На рисунке 1 представлены профили субъектности – объектности исследовательских выборок

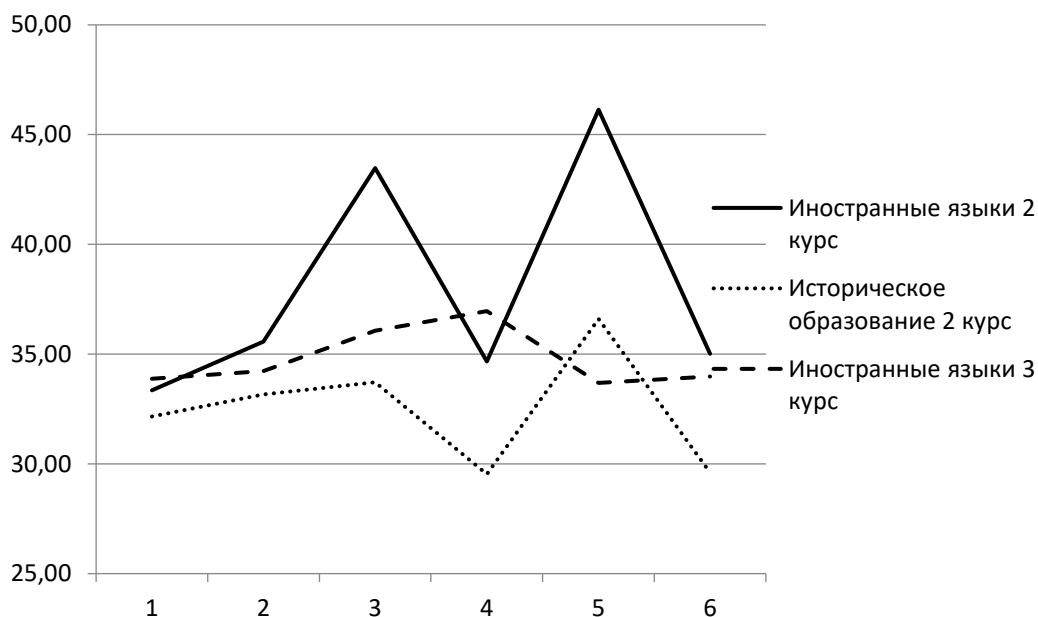


Рисунок 1. Профили субъект-объектных позиций в общении студентов педагогических специальностей

Условные обозначения шкал:

1. АР (активность/реактивность);
2. АЗ (автономность/зависимость);
3. ЦН (целостность/неинтегративность);
4. ОН (опосредованность-непосредственность);
5. КР (креативность/ репродуктивность);
6. СМ (самоценность/малоценность).

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Наиболее высокий уровень субъектности выявлен в выборке 2 курса студентов, обучающихся по направлению «Иностранные языки». Высокие показатели по шкале ЦН и КР свидетельствуют о стремлении к субъект-субъектной модели отношений и владении широким поведенческим репертуаром, открытости новому опыту. При этом перепад по отношению к шкале ОН подчеркивает необходимость овладения психологическими средствами саморегуляции и регуляции отношений.

2. Профиль студентов 3 курса, оказался наиболее гармоничным, не имеющим перепадов, что свидетельствует о соответствии атрибутов субъектности друг другу. Полученные результаты можно рассматривать как факт того, что к третьему курсу складываются условия для формирования субъектной позиции в общении и реализации субъект-совместной и субъект-порождающей педагогической позиции.

3. Выборка студентов, обучающихся по направлению «Историческое образование» проявляет среднюю активность и автономность, а низкая выраженностью параметров: целостность ($X_{cp} = 27,7$), креативность ($X_{cp} = 31$), самооценность ($X_{cp} = 29,9$), характеризует тенденцию к занятию объектного полюса. Данные характеризуют модель поведения, которая воспроизводит стратегии и стереотипы, когда-то усвоенные и закреплённые, склонность поступать «как все, как надо». Нестандартная ситуация, для которой не существует заготовленного шаблона поведения, вызывает стресс. Я-концепция личности, транслирующей такую модель, основана на мнении других людей. Свое мнение воспринимается как малоценное. Выявленные атрибуты объектности, несомненно, могут препятствовать осуществлению преобразующей педагогической деятельности.

Применение методов математической статистики (критерий U-Манна-Уитни) по отношению к полученным результатам выявил достоверные отличия (при $p \leq 0,05$) в выраженности параметров в выборках 2 и 3 курсов, а также между выборками студентов, обучающихся по разным направлениям. Результаты студентов 2 курса свидетельствуют о более выраженной тенденции к занятию объектного полюса по сравнению со студентами 3 курса: параметры «Активность, $X_{cp} = 30,9$ », «Автономность, $X_{cp} = 31,6$ » и «Опосредованность, $X_{cp} = 32,73$ », имеют значения ниже представленной автором методики нормы. Данные подчеркивают следующие тенденции во взаимодействии: социальное взаимодействие реактивно, чтобы начать действовать, студенты нуждаются во внешнем импульсе. Психологическая система интересов, взглядов и ценностей неустойчива, легко меняется под воздействием социального давления. Ответственность за свою активность перекладывается на других людей или на обстоятельства. Рефлексивная деятельность мало сформирована. Это проявляется в недостаточном знании себя, своих достоинств и недостатков, и, соответственно, в

умении учитывать их в планировании своих действий. Данные выявили необходимость совершенствовать психологические средства саморегуляции и регуляции межличностных отношений.

Полученные эмпирические данные подчеркивают актуальность задач проектирования условий для формирования субъектной позиции будущего педагога, поскольку выявленные характеристики субъектности, проявляющиеся в общении, препятствуют осуществлению преобразующей педагогической деятельности. Осознание актуальной педагогической позиции, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию является условием формирования педагогической компетентности и будущей профессиональной продуктивности.

В качестве организационно-педагогических условий для развития компетенций субъектов образования выступает открытая образовательная система, интегрирующая все ступени школьного и вузовского образования и координирующая структуры в целях обеспечения высокого уровня организационного и профессионального объединения деятельности субъектов разноуровневого инновационного процесса.

Результатом проектирования организационно-педагогических условий является модель инновационного образовательного пространства школа-вуз как особая система, отражающая тот или иной подход к образованию, в котором созданы условия для включения будущих педагогов в осознанную инновационную педагогическую деятельность. Инновационное образовательное пространство школа-вуз реализует следующие принципы образовательной деятельности:

- создание профессионального образовательного коллектива на основе привлечения ведущих профессионалов в различных сферах деятельности в качестве образцов культурных норм и результативности инновационного педагогического процесса;
- создание индивидуальной образовательной траектории с учетом индивидуального потенциала студента, развития субъектности в ходе решения учебных, практических и исследовательских задач;
- выстраивание постоянно обновляющейся инновационной образовательной среды;
- включение студентов в жизнь образовательных учреждений, учреждений культуры, здравоохранения и соцзащиты, общественных

организаций и движений для накопления инновационного педагогического опыта.

Разработанная на основе системного, компетентностного и событийного подходов модель воспитательного пространства школа-вуз обеспечивает максимально благоприятные условия для развития личности всех участников образовательного процесса. Включение действующих и будущих педагогов в совместную инновационную деятельность позволяет достичь преобразований, которые представляют собой изменения сущностных характеристик взаимодействия педагога и учащегося, целевых и ценностных ориентаций всех субъектов воспитательного пространства школа-вуз.

Библиографические ссылки

1. Кравцова Е. Е. Педагогика и психология. М.: ФОРУМ, 2014. 384 с.

2. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86 – 96.

3. Панов В. И., Капцов А. В. Взаимосвязь межличностных отношений и экопсихологических типов взаимодействия // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhlichnostnyh-otnosheniy-i-ekopsihologicheskikh-tipov-vzaimodeystviya>.

4. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

5. Щукина М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnyy-podhod-k-samorazvitiyu-lichnosti-vozmozhnosti-teoreticheskogo-ponimaniya-i-empiricheskogo-izucheniya>.

2.5. Исследовательский потенциал будущих педагогов как условие становления субъекта инновационной педагогической деятельности

Е. Н. Малова

Изменения национальной политики в сфере образования предъявляют требования к компетенциям педагога, связанным с инновационной деятельностью. Субъектность учащегося как ожидаемый результат образования порождается субъектной позицией педагога, носителя ценностей личностного и профессионального саморазвития, влияющего на изменение образовательной среды.

В исследованиях по проблеме становления субъекта инновационной педагогической деятельности описаны закономерности динамики субъектности в процессе становления профессионализма [5; 6; 12], в том числе на этапе профессионального обучения [1; 15], в том числе педагогического образования [9].

Школа нуждается в «новом» педагоге, участвующем в преобразовании образовательной среды (инновационная деятельность) и себя (мотивация профессионального и личностного саморазвития). Формирование субъекта инновационной педагогической деятельности необходимо осуществлять уже на этапе обучения в педагогическом вузе.

Стадии экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности В. И. Панова [13] в контексте инновационной педагогической деятельности имеют следующее содержание: этап формирования мотивации к инновационной преобразующей деятельности (Наблюдатель); этап знакомства с инновационной практикой (Подмастерье); этап подражательного действия (Ученик); этап освоения инновационных технологий при внешнем, а затем при внутреннем контроле (Мастер); этап экстерииоризации функции внешнего контроля за преобразующей деятельностью других (Эксперт); этап творческого самовыражения и продуктивного влияния на образовательную среду/пространство (Творец). Проявление характеристик инновационного поведения профессионала соответствует стадии «Мастер» в данной модели, т.е. высокому уровню профессионального мастерства, обращенного к учащемуся. Стадии «Эксперт» и «Творец», завершающие

становление субъектности, предполагают преобразование своей деятельности и порождение инновационной педагогической среды в со-творчестве субъектов инновационной деятельности.

Изучение уровня достигнутых уже на этапе профессионального обучения стадий субъектности осуществлялось на выборке студентов третьего курса ($n = 37$) педагогического института Владимирского государственного университета, профили подготовки: Английский язык – Немецкий язык ($n = 10$), Немецкий язык – Английский язык ($n = 10$), Французский язык – Английский язык ($n = 8$), Английский язык – Французский язык ($n = 9$).

В качестве диагностического инструментария была разработана и апробирована оригинальная методика «Стадии становления субъекта учебно-профессиональной деятельности» В. И. Панова, И. В. Плаксиной. Она описывает 10 учебных ситуаций, релевантных определенным этапам становления субъекта экопсихологической модели В. И. Панова. В качестве ответов предлагалось проранжировать шесть предлагаемых вариантов поведения в подобной учебной ситуации, каждый из которых характерен определенной стадии становления субъектности. Использована 6-балльная оценочная шкала, предполагающая ранжирование предпочитаемых в описанной учебной ситуации вариантов поведения: от 1 балла (менее всего подходит) до 6 баллов (более всего подходит).

В исследовании было выдвинуто предположение о том, что у студентов третьего года обучения уровень сформированности субъектных качеств и потому достигнутый этап становления субъектности будут различаться.

В таблицах 1 и 2 представлены средние значения и выраженность по общей выборке достигнутой стадии становления субъекта учебной деятельности.

Таблица 1

**Средние значения стадий становления субъекта
учебной деятельности**

Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
2,82	2,77	3,29	4,3	3,43	4,23

**Доля выборки, достигшей стадии становления субъекта
учебной деятельности**

Стадии субъектности	Количество испытуемых	Доля испытуемых
Наблюдатель	–	–
Подмастерье	–	–
Ученик	4	10,81 %
Мастер	16	43,24 %
Эксперт	3	8,1 %
Творец	12	32,43 %
Мастер – Творец (равные значения)	2	5,4 %

Наибольшее среднее значение у стадии «Мастер» (4,3), для которого характерно самостоятельное выполнение действия-образца. Чуть меньше значение у стадии «Творец» (4,23), что предполагает использование освоенного действия-образца для саморазвития и творческого самовыражения. Значения стадии «Эксперт» ниже (3,43), что позволяет думать о недостаточной способности замечать ошибки других при выполнении действия образца, можно предположить недостаточную сформированность регуляции деятельности по ходу ее протекания.

Указания автора модели В.И. Панова на то, что «5-й и 6-й этапы идут не последовательно друг за другом, а одновременно» [13, с. 31] и западающие результаты по стадии «Эксперт» могут свидетельствовать о том, что опыт учебной активности в этом аспекте (создаваемые преподавателем учебные ситуации) недостаточный.

При этом констатируем, что практически равные значения по стадиям «Мастер» и «Творец» устанавливают, что при оптимально организованных условиях становление высокого репродуктивного и продуктивного уровня субъектности может протекать параллельно.

Дальнейший анализ устанавливал долю испытуемых, достигнувших определенной стадии субъектности. Оптимистичным видится тот факт, что около 90 % третьекурсников интериоризировали выполнение действий-образцов и способны к осуществлению произвольного контроля правильности выполнения требуемого действия, что характерно для трех последних стадий. Только 10,81 % (4 человека) находятся на

стадии «Ученик» и нуждаются во внешнем контроле со стороны педагога.

Наибольшая доля испытуемых (43,24 % – 16 человек) находятся в становлении субъектности на стадии «Мастер», значительная доля (32,43 % – 12 человек) на стадии «Творец». У двух студентов (5,4 %) выявлены равные значения стадий «Мастер» и «Творец». Стадии «Эксперт» достигли только 3 человека (8,1 %).

Далее предпринят анализ результатов по подгруппам с определенным профилем обучения. В таблице 3 представлены усредненные значения по подгруппам.

Таблица 3

Выраженность стадий становления субъекта учебной деятельности в группах разного профиля обучения

Группа	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
АН 115	2,74	2,68	3,27	4,51	3,49	4,18
НА 115	2,9	2,9	3,34	4,29	3,42	3,69
ФА 115	2,66	2,99	3,15	4,03	3,31	4,7
АФ 115	2,94	2,52	3,39	4,33	3,5	4,18

Использование U-критерия Манна-Уитни не установило статистически достоверных различий между усредненными значениями подгрупп. Однако обращает на себя внимание высокое среднее значение стадии «Творец» (4,7) подгруппы ФА 115. Количество студентов, достигших стадии «Творец» в этой группе, составляет 87,5 %. Можно предполагать, что подобные результаты связаны с условиями обучения, образовательной средой. Имеются в виду не только виды учебных заданий, но и соответствующие типы коммуникативных воздействий.

В классификации видов субъект-субъектных взаимодействий В. И. Панова задачам этапа становления субъектности в стадии «Творец» наиболее соответствует субъект-порождающий тип. Для подобного взаимодействия характерно: подчиненность единой цели, объединение ее субъектов в некую субъектную общность, совместно-распределенный характер деятельности, взаимный обмен способами и операциями совместно выполняемого действия, их интериоризация и экстериоризация вызывают изменения своей собственной субъектности [13, с. 31]. К стадии субъектности «Творец» студента приводит педагог,

сам достигший данной стадии и реализующий инновационную педагогическую деятельность.

Результаты предпринятого анализа вопросов методики (видов учебной активности) и усредненные значения по выраженности проявлений в них субъектных качеств, представлены в таблице 4.

Таблица 4.

**Выраженность проявлений субъектных качеств
в видах учебной активности**

Виды учебной активности (учебные ситуации)	Стадии субъектности					
	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
1. Выполняя новое учебное задание	2,6	2,8	4,57	4,2	3,5	3,3
2. Планируя свою учебную работу	2,92	1,41	3	4,9	4,5	4,2
3. Проходя контрольное тестирование на занятиях	1,9	4,3	3,7	3,7	3,6	3,9
4. Выполняя общественное поручение	3,1	2,6	3,51	5	2,7	4,1
5. Находясь в сложной ситуации, связанной с моим обучением	2,5	3,4	2	4,3	3,9	4,8
6. Получив новые знания и практические умения	2,2	2,5	3,9	4,65	3,4	4,4
7. При подготовке к публичной презентации	3,19	2,2	3,6	4,22	2,5	5,3
8. Не получив ожидаемого результата от своих действий	2,3	2,8	2,9	4	4,8	4,2
9. Работая над курсовым, исследовательским проектом	4,4	3,38	2,59	4,54	2,03	4,05
10. Работая над коллективным творческим делом, проектом	3,5	2,22	3,49	3,76	3,8	4,16

Определен рейтинг способов поведения в учебных ситуациях, соотносящихся с достигнутой стадией субъектности (развивающий потенциал учебных заданий). В таблице 5 приведены результаты с доминирующим для всей выборки способом поведения в данной учебной ситуации (учебная ситуация чаще всего формирует субъектные качества данной стадии).

Таблица 5

**Рейтинг средних значений способов поведения
в учебных заданиях**

Виды учебной активности	Ранги ответов	Среднее значение	Количество выборов ранга 1 (%)	Стадия субъектности	Способ поведения в учебных заданиях (ответы методики)
2. Планируя свою учебную работу	1	4,9	43,24 %	Мастер	Прикладываю усилия, чтобы при планировании не упустить важные моменты и выполнить его на высоком уровне
	2	4,5	27,03 %	Эксперт	Объективно прогнозирую результаты своей работы
	3	4,2	13,51 %	Творец	Составляю план с учетом саморазвития
3. Проходя контрольное тестирование на занятиях	1	4,3	43,24 %	Подмастерье	Пройду тест самостоятельно, вне зависимости от того, знаю я ответы на вопросы или не знаю
	2	3,9	16,21 %	Творец	Постараюсь пройти тестирование лучше других и обязательно по его окончанию проверю по учебным материалам, правильно ли я ответил
	3 – 4	3,7	10,81 % 13,51 %	Ученик Мастер	Я спрашиваю других, как они ответили, и отвечаю, подумав над ответом Я спрашиваю других, как они ответили, и приложу дополнительные усилия, чтобы найти правильный ответ, и ответить лучше, чем другие
4. Выполняя общественное поручение	1	5	51,37 %	Мастер	Выполняю поручение наиболее эффективным способом

Виды учебной активности	Ранги ответов	Среднее значение	Количество выборов ранга 1 (%)	Стадия субъектности	Способ поведения в учебных заданиях (ответы методики)
4. Выполняя общественное поручение	2	4,1	16,22 %	Творец	Размышляю над возможной перспективой работы над поручением
	3	3,51	13,51 %	Ученик	Выполняю и прошу сокурсников проверить правильность выполнения
5. Находясь в сложной ситуации, связанной с моим обучением	1	4,8	48,64 %	Творец	Я подумаю, что любые трудности создают новые возможности, и буду искать оптимальный способ решения
	2	4,3	29,73 %	Мастер	Воспользуюсь собственным проверенным способом решения учебных проблем
	3	3,9	13,51 %	Эксперт	Делаю анализ своих и чужих ошибок, их возможных причин и способов устранения
7. При подготовке к публичной презентации	1	5,3	54,05 %	Творец	Прикладываю усилия, чтобы выступление было полным, ярким и интересным
	2	4,22	18,92 %	Мастер	Я знаю, каким образом сделать выступление успешным
	3	3,6	5,4 %	Ученик	Готовлю материал и прошу проверить педагога, не сделал ли я ошибок
10. Работая над коллективным творческим делом, проектом	1	4,16	48,65 %	Творец	Я стараюсь генерировать творческие идеи, которые украсят содержание нашего дела, проекта
	2	3,8	8,1 %	Эксперт	Я предлагаю разрабатывать содержание, предварительно определив критерии успешности, и критически оцениваю идеи других
	3	3,76	5,4 %	Мастер	Я предлагаю проверенные мною идеи

В таблице 6 приведены результаты, характеризующие отсутствие доминирующего для выборки способа поведения в данной учебной ситуации, что позволяет сделать вывод: вектор формирования субъектных качеств студентов скорее зависит от вида коммуникативного взаимодействия с педагогом, мотивирующих установок, инструкций.

Таблица 6

**Рейтинг средних значений способов поведения
в учебных заданиях**

Виды учебной активности	Ранги ответов	Среднее значение	Количество выборов ранга 1 (%)	Стадия субъектности	Способ поведения в учебных заданиях (ответы методики)
1. Выполняя новое учебное задание	1	4,57	32,43%	Ученик	Я выполняю так же, как и другие, но проверяю, не сделал ли ошибок
	2	4,2	32,43%	Мастер	Прикладываю усилия, чтобы выполнить задание на более высоком уровне, чем другие
	3	3,5	5,4%	Эксперт	Я могу проверить задания, сделанные другими, и найти способы устранения ошибок
6. Получив новые знания и практические умения	1	4,65	29,73%	Мастер	Я, несомненно, буду использовать то новое, что освоил
	2	4,4	27,03%	Творец	Я знаю, как буду использовать их для достижения более высоких показателей в учебной деятельности
	3	3,9	16,22%	Ученик	Я буду использовать новое, допуская возможность ошибки при применении
8. Не получив ожидаемого результата от своих действий	1	4,8	32,43%	Эксперт	Я обязательно анализирую причины неудач

Виды учебной активности	Ранги ответов	Среднее значение	Количество выборов ранга 1 (%)	Стадия субъектности	Способ поведения в учебных заданиях (ответы методики)
8. Не получив ожидаемого результата от своих действий	2	4,2	35,13%	Творец	Я думаю, что любые трудности – это возможности для развития себя
	3	4	10,81%	Мастер	Я пробую другие способы достижения результата, чтобы выбрать оптимальный
9. Работая над курсовым, исследовательским проектом	1	4,54	27,03%	Мастер	Я составляю план своих действий и работаю целенаправленно
	2	4,4	35,13%	Наблюдатель	Я должен сначала ознакомиться с правилами работы
	3	4,05	27,03%	Творец	Я стараюсь реализовать в проекте свои творческие идеи

Предпринятый далее анализ эмпирических данных установил, что в четырех видах учебных ситуаций преобладают выборы поведения, свойственного более низким стадиям субъектности. Так, прохождение контрольного тестирования на занятиях способствует достижению стадии «Подмастерье» (43,24 % испытуемых выбрали этот вариант учебной активности в качестве «подходит более всего»), что целесообразно только на ранних этапах профессионального обучения, т. к. «развитие каждого последующего этапа (уровня) субъектности опосредуется качеством развития предшествующего этапа» [13, с. 31].

Достижению стадии «Мастер» способствуют следующие виды учебной активности: планирование своей учебной работы (43,24 % испытуемых наделили этот вариант учебной активности рангом 1); выполнение общественных поручений (51,37 %).

Подготовка к публичной презентации (54,05 % испытуемых присвоили первый ранг), коллективное творческое дело, проект (48,64 %) и сложные ситуации, связанные с обучением (48,64 %), соотносятся со становлением субъектных качеств стадии «Творец».

Преобладающей доли выборов поведения в учебной ситуации, свойственной достижению стадии «Эксперт» с первым рангом нет, среднему значению данной стадии соответствует ситуация «не получив ожидаемого результата от своих действий...».

Достаточно благоприятно с точки зрения становления субъектности выглядит следующее распределение результатов. Получение новых знаний и практических умений может приближать и к стадии «Мастер» (29,73 % выбрали в качестве подходящего более всего), и к стадии «Творец» (27,03 %). В ситуации отсутствия ожидаемого результата от своих действий 32,43 % испытуемых ведут себя исходя из субъектных качеств экспертной позиции (при этом среднее значение стадии «Эксперт» выше среднего значения стадии «Творец»), а 35,13 % – из субъектных качеств творца.

Беспокоит выбор в качестве первого ранга способов поведения, характерных для стадий «Ученик» и «Мастер», одинакового количества испытуемых (по 32,43 %) при выполнении нового учебного задания (при различии в средних значениях).

Особенно смущает распределение результатов в учебной ситуации работы над курсовым, исследовательским проектом: 35,13 % студентов выбрали поведение, соответствующее стадии «Наблюдатель», и лишь 27,03 % студентов выбрали поведение, характерное для стадии «Мастер». Развивающий потенциал курсового проектирования у трети испытуемых остается нереализованным.

Данные результаты могут стать основанием для обсуждения психодидактического подхода к организации сопровождения становления стадий субъектности от «Мастера» и далее. По В. И. Панову, «чтобы создавать условия для осуществления каждого из этапов развития субъектности ученика (студента), преподаватель должен знать эти этапы и создавать соответствующие им учебные ситуации» [13, с. 33].

Возможности вариантов учебной активности с целью их использования для становления стадий «Мастер», «Эксперт», «Творец» раскрывает анализ трех первых рангов вариантов ответов (способов поведения) в заданных учебных ситуациях. Создание педагогом условий достижения вышеуказанных стадий предполагает не только особенности коммуникативного взаимодействия, но и инструкции и установки, что стимулирует механизмы самодвижения учебной деятель-

ности (формирование мотива и его трансформация) и становление субъектных качеств студента.

Педагог, создающий условия достижения стадии Мастера при выполнении нового учебного задания, планировании своей учебной работы, прохождении контрольного тестирования мотивирует на прикладывание усилий для выполнения его на более высоком уровне, на стремление ответить лучше, чем другие. В остальных видах заданий видится единая составляющая – обращение к чувству собственной компетентности, способности опираться на себя, использование усвоенного нового, проверенного, успешного и оптимального, по собственным представлениям, а также планирование и целенаправленность действий.

Педагог, создающий условия для достижения стадии Эксперт, при выполнении студентом нового учебного задания, предлагает проверить задания, сделанные другими, и найти способы устранения ошибок, а при планировании учебной работы учит студента прогнозировать результаты своей работы (прогностическое оценивание). В случаях сложной ситуации, связанной с обучением, отсутствием ожидаемого результата от своих действий обязательны анализ своих и чужих ошибок, их возможных причин и способов устранения. В коллективном творческом проекте предлагается разработка содержания с опорой на критерии успешности и критический взгляд на идеи других.

Педагог, создающий студентам условия для достижения стадии Творец, рекомендует составлять план учебной работы с учетом саморазвития, использовать подготовленные учебные материалы по окончании контрольного тестирования. При выполнении общественных поручений по подготовке к публичной презентации, работе над исследовательским проектом, в т.ч. коллективном, поддерживает доверие творческому потенциалу студентов, генерации и реализации их творческих идей. Возможные в обучении сложные ситуации высокой степенью неопределенности могут способствовать формированию позитивного мышления, антиципации, приемов самоободрения. Образцом и носителем ценностей сознательного саморазвития является преподаватель.

Результаты данного этапа исследования позволили сделать следующие выводы. Преобладающее большинство (около 90 %) студентов педагогических специальностей третьего года обучения находятся

на стадиях становления субъектности «Мастер», «Эксперт», «Творец» онтологической модели В.И. Панова. Становление стадий субъектности «Мастер» и «Творец» идет параллельно. Результаты, характеризующие сформированность стадии Эксперт (только 8.1 % выборки) выглядят неблагоприятно и требуют уточнения.

С этой целью предпринято продолжение исследования на выборках студентов первого и четвертого курсов.

Выборку первокурсников составили студенты исторического (n = 50) и физико-математического (n = 37) профилей подготовки.

В таблицах 7, 8 представлены средние значения и выраженность стадий субъектности, достигнутых первокурсниками.

Таблица 7

**Средние значения выраженности стадий субъектности
в выборке студентов I курса**

Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
3,05	2,88	3,44	4,14	3,4	4,1

Таблица 8

Доля выборки студентов I курса, достигших стадии субъектности

Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
9,19 % (8 чел.)	5,75 % (5 чел.)	11,49 % (10 чел.)	29,89 % (26 чел.)	3,45 % (3 чел.)	40,23 % (35 чел.)

Установлено, что наибольшее значение у стадии «Мастер» (4,13), незначительно меньшее значение у стадии «Творец» (4,1), существенно ниже значения стадии Эксперт (3,4).

Только 26,43 % (23 чел.) находятся на низко репродуктивных стадиях «Наблюдатель», «Подмастерье», «Ученик» и ориентированы в деятельности на образец и внешний контроль. Доля первокурсников, способных интериоризировать выполнение действий-образцов, осуществлять произвольный контроль правильности действия, что характерно для трех последних стадий, составила 2/3 выборки (73,57

%). Наибольшая часть выборки (40,23 %) находится на стадии Творец, треть (29,89 %) на стадии «Мастер».

Стадии «Эксперт» достигли только 3 человека (3,45 %). Функция контроля как компонент учебной деятельности не была сформирована еще на этапе школьного обучения и далее продолжает сохраняться в учебно-профессиональной деятельности постшкольного обучения.

Далее устанавливались различия в выраженности стадий, связанных с профилем подготовки (табл. 9).

Таблица 9

Выраженность стадий субъектности в выборках разного профиля (I курс)

Стадии Профиль	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
Исторический	8 % (4 чел.)	4 % (2 чел.)	12 % (6 чел.)	28 % (14 чел.)	4 % (2 чел.)	44 % (22 чел.)
Физико-математический	10,8 % (4 чел.)	8,1 % (3 чел.)	10,8 % (4 чел.)	32,4 % (12 чел.)	2,7 % (1 чел.)	35,1 % (13 чел.)

Использование критерия χ^2 углового преобразования Фишера не установило достоверность различий между процентными долями групп.

Таким образом, выпускники школ, выбирающие педагогическое образование, в большинстве своем имеют высокие стадии субъектности: достигнуты - стадии «Творец» и «Мастер» у 40,23 % и 29,89 % соответственно. Тенденция низких результатов по стадии «Эксперт» связана с несформированностью контроля как компонента структуры учебной деятельности и требует технологического обеспечения в рамках реализации учебно-профессиональной деятельности в вузе. Необходим мониторинг результатов первокурсников, находящихся на низко репродуктивных стадиях (26,43 %).

Выборку четверокурсников составили студенты ($n = 41$) исторического профиля обучения. В таблицах 10, 11 представлены средние значения и выраженность стадий субъектности студентов IV курса.

Таблица 10

**Средние значения выраженности стадий субъектности
у студентов IV курса**

Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
3,1	2,9	3,5	4,2	3,5	4

Таблица 11

**Доля выборки студентов IV курса, достигшая
стадии субъектности**

Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
9,76 % (4 чел.)	4,88% (2 чел.)	19,5 % (8 чел.)	29,3 % (12 чел.)	4,88 % (2 чел.)	31,7 % (13 чел.)

Установлено, что наибольшее значение у стадии «Мастер» (4,2), незначительно меньшее значение у стадии «Творец» (4), стадии «Эксперт» и «Ученик» имеют по 3,5 балла.

Наибольшая часть студентов IV курса находится на стадии «Творец» (31,7 %), чуть меньше (29,3 %) на стадии «Мастер». Существенная доля выборки имеет стадию «Ученик» (19,5 %), которая является низко репродуктивной. Сохраняется тенденция по стадии «Эксперт» – малая доля четверокурсников (4,88 %) имеют ее как достигнутую.

Экспертная функция является частью профессиональных обязанностей учителя. Западающие результаты стадии «Эксперт» могут свидетельствовать о технологическом несовершенстве обучения – в текущем учебном процессе недостаточно учебных ситуаций с проверкой заданий других, рефлексивным анализом ошибок, перспективным оцениванием собственной успешности.

Содействовать самодвижению по траектории профессионального развития могут элективные курсы, задачами которых являются не только формирование представлений о модели развития субъектности, осознание и диагностика субъектных качеств студента, но и технологии, приближающие студента к практическому опыту (моделирование учебных ситуаций, анализ видеоматериалов уроков, интервью, супервизия). Для формирования стадии «Эксперт» подобные образовательные технологии – это возможность наблюдать, оценивать, исследовать и анализировать опыт работы других. Аналитические способности развиваются через привычку рефлексировать урок, внеклассное мероприятие, индивидуальный стиль деятельности, проявления профессиональной компетентности.

Функция эксперта также предполагает необходимость и возможность решения исследовательских задач. Поиск ответов на установленные противоречия в намерениях преобразовать образовательное пространство школы требует достаточной исследовательской компетентности. Кроме того, современный педагог должен организовывать и осуществлять руководство такими видами учебной деятельности, как исследовательская и проектная.

Дальнейший проблемный поиск был сосредоточен на изучении исследовательского потенциала студента как готовности к включению в исследовательскую деятельность.

В современной науке накоплен обширный теоретический и практический материал по проблеме готовности студента к исследовательской деятельности. Свойства субъекта исследовательской деятельности описаны в терминах «научно-исследовательская компетентность» [4], «творческий потенциал» [11], «научно-исследовательский потенциал» [14; 16], «исследовательский потенциал» [8; 17].

Несмотря на активное использование, понятие «исследовательский потенциал» является новым для психологической науки и не имеет общепринятого определения. В публикациях Н. В. Бордовской, С. Н. Костроминой, С. И. Розум осмыслено его содержание, выверена дефиниция [7]. Это «системная и интегральная характеристика внутренних и приобретенных в процессе обучения, воспитания и развития ресурсов, необходимых и достаточных для овладения и успешного самостоятельного осуществления исследовательской деятельности» [2, с. 92].

Н. В. Бордовской описана трехкомпонентная структура исследовательского потенциала: мотивационный компонент (интеллектуальные чувства, познавательные потребности и ценности познания), когнитивный компонент (понятийное мышление, используемые знаковые системы и когнитивные схемы, исследовательская специфика качеств мышления), поведенческий компонент (алгоритмы исследовательского поведения, технологическая компетентность, самостоятельность и инициативность личности) [2].

На этапе пилотажного исследования устанавливался уровень исследовательского потенциала студентов пятого курса педагогического института ($n = 20$). Диагностическим инструментарием исследования стал опросник «Методика оценки исследовательского потенциала» Н. В. Бордовской и др. [2], состоящий из 51 утверждения. Опросник имеет десятибалльную оценочную шкалу. Первичные результаты переводятся в стандартную шкалу стенов.

В таблицах 12, 13 приведены средние значения компонентов и выраженность уровней исследовательского потенциала пятикурсников.

Таблица 12

Средние значения компонентов исследовательского потенциала V курса

Интегральный ИП		Мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены
306,9	4	75,3	5	112,7	5	118,9	5

Таблица 13

Выраженность исследовательского потенциала студентов V курса

Уровень ИП	Количество испытуемых	Доля испытуемых (%)
Высокий	1	5
Средний	8	40
Низкий	11	55

Все компоненты конструкта исследовательского потенциала общей выборки студентов попадают в зону средних значений. При

этом более половины выборки (55%) испытуемых имеют низкий уровень исследовательского потенциала.

Следующим этапом стал анализ средних значений компонентов исследовательского потенциала в группах с разным уровнем исследовательского потенциала (табл. 14).

Таблица 14

Средние значения компонентов исследовательского потенциала (ИП)

Уровень ИП	Интегральный ИП		Мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены
Высокий	415	9	96	8	150	8	169	9
Средний	338,4	5	82,4	6	121,4	5	134,4	4
Низкий	281,1	3	69,45	4	105,5	4	106,1	2

Низкий уровень исследовательского потенциала определен неформированным поведенческим компонентом, что предполагает овладение алгоритмами исследовательского поведения, технологическую исследовательскую компетентность. Использование U-критерия Манна-Уитни выявило статистически достоверные различия между средними значениями групп со средним и низким уровнем ИП: по мотивационной субшкале ($U_{\text{эмп.}} = 13,5$; $p \leq 0,01$), по когнитивной субшкале ($U_{\text{эмп.}} = 20$; $p \leq 0,05$), по поведенческой (исполнительской) субшкале ($U_{\text{эмп.}} = 15$; $p \leq 0,01$), по общей шкале ИП ($U_{\text{эмп.}} = 0$; $p \leq 0,01$).

Таким образом, у значительной доли испытуемых (55%) в зоне низких значений находится поведенческий компонент (и, соответственно, общий уровень исследовательского потенциала), что ставит под сомнение эффективность самостоятельной исследовательской деятельности будущих учителей. Можно предположить, что предусмотренная учебным планом научно-исследовательская деятельность студента не позволяет выпускнику вуза в полной мере решать задачи формирования субъекта исследовательской педагогической деятельности.

С целью уточнения было предпринято продолжение исследования на выборках I (исторический и физико-математический профиль) и IV курсов (исторический профиль), с использованием стратегии поперечных срезов.

В таблицах 15, 16 представлены средние значения и выраженность исследовательского потенциала студентов курса.

Таблица 15

Средние значения компонентов исследовательского потенциала студентов I курса

Интегральный ИП		Мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены
318,9	4	72,05	4	115,06	5	136,51	5

Таблица 16

Уровень выраженности исследовательского потенциала студентов I курса

Уровень ИП	Количество испытуемых	Доля испытуемых (%)
Высокий	11	12,7
Средний	51	58,6
Низкий	25	28,7

Все компоненты конструктора исследовательского потенциала выборки первокурсников попадают в зону средних значений. Около трети выборки (28,7 %) испытуемых имеют низкий уровень исследовательского потенциала.

В таблице 17 указаны средние значения компонентов исследовательского потенциала у первокурсников с разными уровнями.

Таблица 17

Средние значения уровней компонентов исследовательского потенциала I курса

Уровень ИП	Интегральный ИП		Мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены
Высокий	388,72	8	92,25	8	147,75	7	165,8	7
Средний	325,50	4	73,09	5	116,74	5	137,97	5
Низкий	279,12	3	58,5	3	92,5	2	109,52	3

У первокурсников с низким уровнем исследовательского потенциала все компоненты в зоне низких значений, особенно западает ко-

гнитивный компонент (понятийное мышление, используемые знаковые системы и когнитивные схемы, исследовательская специфика качеств мышления). В европейских университетах практикуется раннее привлечение студентов к исследовательскому поиску [14]. Вовлечение студентов-первокурсников в опыт собственной исследовательской активности может определять становление всех компонентов исследовательского потенциала.

В таблицах 18, 19 представлены средние значения и выраженность исследовательского потенциала студентов IV курса.

Таблица 18

Средние значения компонентов исследовательского потенциала студентов IV курса

Интегральный ИП		Мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены
327,5	5	71,1	4	115	5	139	5

Таблица 19

Уровень выраженности исследовательского потенциала студентов IV курса

Уровень ИП	Количество испытуемых	Доля испытуемых (%)
Высокий	6	16,2
Средний	21	56,75
Низкий	10	27,05

Все компоненты конструкта исследовательского потенциала выборки четвертого курса попадают в зону средних значений. Около трети выборки (27,05 %) первокурсников также имеют низкий уровень исследовательского потенциала.

В таблице 20 указаны средние значения компонентов исследовательского потенциала у первокурсников с разными уровнями субъектности.

**Средние значения уровней компонентов исследовательского
потенциала студентов IV курса**

Уровень ИП	Интегральный ИП		Мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены	Сырой балл	Стены
Высокий	391,1	8	90,2	7	142,3	7	168,1	8
Средний	334,4	5	73,5	5	112,2	5	141	5
Низкий	274,9	2	57	2	91,1	2	111	3

В выборке четверокурсников в структуре исследовательского потенциала студентов крайне низким является не только когнитивный, но и мотивационный компонент. Сохраняющаяся тенденция выявляет необходимость оптимизации работы по научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом образовании.

Поиск путей оптимизации развития исследовательского потенциала студентов выглядит чрезвычайно актуальным с точки зрения текущей интеграции научной и образовательной деятельности в высшем образовании, повышения конкурентоспособности российских вузов [16]. Государственные программы нацелены на создание инновационных и исследовательских университетов, развитие передовой науки и научного потенциала страны, рост высокотехнологичных секторов экономики. Достижению поставленных целей способствуют интернализация, интеграция и междисциплинарность научного сотрудничества, академическая мобильность педагогов и студентов и многое другое.

Повышаются требования к научной, профессиональной и педагогической квалификации преподавателей, вовлекающих студентов в исследовательские проекты [8]. Актуализации исследовательского потенциала способствует обучение в магистерских программах: в новых условиях магистры являются важнейшей рабочей силой для организации исследований и научных разработок [2; 16].

Кроме общепринятых представлений о непрерывном развитии интеллектуальных и творческих способностей, высоком уровне усво-

ения профессиональных дисциплин, разрешению проблемы внутренних педагогических условий развития научно-исследовательской деятельности студентов могут способствовать курсы по основам научных исследований [10], публикационная активность, участие в научных конференциях [17], студенческом научном обществе [11].

Грамотное сопровождение исследовательской деятельности будущих учителей позволяет целенаправленно осуществлять процесс индивидуализации профессионального становления студентов, формировать их исследовательскую позицию, создает возможности самовыражения в профессиональной деятельности и общественной жизни [3].

Таким образом, расширение инновационных процессов во всех видах образования предполагает, что педагог должен уметь решать комплекс исследовательских задач, связанных с различными сферами педагогического труда. На этапе профессионального обучения становлению субъекта инновационной педагогической деятельности способствует, в том числе, и развитие исследовательского потенциала.

Однако, как показала практика исследования, на различных этапах педагогического профессионального обучения показатели курсов разных лет набора остаются на равнозначной средней и даже низкой степени показателей исследовательского потенциала, что говорит о том, что предусмотренная учебным планом научно-исследовательская деятельность студента не позволяет в полной мере решать задачи формирования субъекта исследовательской педагогической деятельности.

Полученные результаты подтверждают возможность использования эконсихологической (онтологической) модели становления субъектности как психодидактического основания для развития субъектных качеств студентов педагогического образования. Ситуация профессионального образования способствует становлению стадии «Творец», которая является предиктором становления субъекта инновационной педагогической деятельности. Оптимизации подобного становления может способствовать ревизия используемых образовательных технологий. Ограничения становления субъектности на стадии «Эксперт» могут преодолеваются комплексом мер, направленных на получение и аккумуляцию собственного исследовательского опыта с ранних этапов обучения.

Библиографические ссылки

1. Агирова С. Х., Кереева З. В. Акмеологические аспекты профессионального развития личности студента в вузе // Акмеология. 2014. № 1 – 2. С. 21 – 22.
2. Бордовская Н. В., Костромина С. Н., Розум С. И., Москвичева Н. Л. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки // Психологический журнал. 2017. № 2 (38). С. 89 – 103.
3. Ведерникова Л. В., Кузеванова Е. В. Сущность и структура исследовательского потенциала студентов педагогического вуза // Вестник Башкирского университета. 2015. № 1 (20). С. 285 – 292.
4. Гаджикурбанова Г. М. Структура научно-исследовательских компетенций будущего педагога // Вестник Социально-педагогического института. 2016. № 2 (18). С. 55 – 63.
5. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. 2016. № 1. С. 8 – 13.
6. Деркач А. А., Назаров С. А. Профессиональное самоопределение: сущность, структура, содержание // Акмеология. 2018. № 1 (65). С. 5 – 8.
7. Исследовательский потенциал студента : монография / Под ред. Н. В. Бордовской. М.: Русайнс, 2015. 264 с.
8. Калимуллин Р. Х., Гомжина О. И. Исследовательский потенциал преподавателей как условие успешности подготовки специалистов в техническом колледже // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5 – 3. С. 494 – 498.
9. Кошман Д. М. Акмеологическая компетентность будущего учителя: сущность, структура и содержание // Акмеология. 2015. № 3. С. 94 – 95.
10. Лобова Г. Н. Проблема подготовки студентов к научно-исследовательской работе и пути решения // Успехи современного естествознания. 2008. № 9. С. 56 – 57.
11. Мясникова Т. В. Творческий потенциал студента и его развитие в условиях студенческого научного общества // Молодой ученый. 2014. № 18. С. 614 – 616.
12. Назаров С. А. Акмеологическая система профессионального развития личности // Акмеология. 2016. № 1S. С. 79 – 80.

13. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. 296 с.

14. Погребняк Н. Н. Научно-исследовательский потенциал студентов в университетах Европы // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. № 1 (41). С. 79 – 85.

15. Сабанчиева Р. З., Хамизова И. Х. Акмеологическая готовность студентов к профессиональной деятельности // Акмеология. 2014. № 3 – 4. С. 228 – 229.

16. Трошкина Т. Н. Развитие научно-исследовательского потенциала студентов в Концепции модернизации высшего профессионального образования Российской Федерации и в принятых в ее рамках целевых программах // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2013. № 2. С. 162 – 171.

17. Чувгунова О. А. Реализация исследовательского потенциала студентов в условиях образовательного процесса вуза // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. 2015. Вып. 1. С. 78 – 86.

2.6 Опыт проектирования и апробации инновационных педагогических технологий в реализации экопсихологической модели становления субъекта учебной деятельности

И.В. Плаксина

На современном этапе важнейшим стратегическим направлением инновационного развития образовательных организаций заключается в переосмыслении арсенала применяемых технологий как первостепенного условия достижения результатов современного образования. Федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней целью образования определили общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, которое обеспечивает ключевую компетенцию субъекта учебной деятельности – умение учиться. По сути, современные цели обучения ориентированы на возвращение в образовательную практику закономерностей и психологических оснований развивающего обучения: предметное содержание и предметные действия по конкретному учебному предмету рассматриваются как педагогические средства развития способности учащихся быть субъектами своей деятельности. Однако до сих пор для основ-

ной массы педагогов и преподавателей вузов само понятие «субъект» и педагогические технологии, которые развивают субъектные качества обучающегося, не являются полностью определенными.

Проектирование образовательных технологий, позволяющих достичь желаемых результатов в формировании субъектности обучающихся, становится актуальной задачей современной образовательной практики. Под образовательной технологией мы понимаем систему педагогических действий, которая обеспечивает желаемый эффект в обучении и развитии обучающихся. В. И. Панов отмечает, что в основе образовательной технологии лежит концептуальное единство цели и способа достижения результата в обучении и развитии учащихся. Он отмечает, что в современной образовательной практике формирование субъектности обучающегося в большей степени «...обусловлено контентом учебного предмета и исходит из того, какими должны быть предметные учебные действия, а не из того, какими должны быть психологические условия для развития способности быть субъектом этих учебных предметных действий» [22, с.4]. В. И. Панов предлагает следующее понимание ключевой проблемы обучения, развития и разработки образовательных технологий на современном этапе развития российского образования [22, с. 3]. Оно заключается в том, что образовательные технологии должны соответствовать не только дидактическому содержанию учебного предмета, но и психологическим закономерностям развития учащихся. Традиционное обучение обеспечивает развитие учащегося по принципу приращения новых знаний и умений, актуализируя при этом репродуктивные способы учебной деятельности (восприятие, запоминание и воспроизведение учебного материала). Творческая же природа психического развития раскрывается в условиях использования психодидактических технологий обучения.

Проектирование технологий, в которых осуществляется раскрытие множественности вариантов динамики развития субъектности, становится определяющим направлением в научных исследованиях, направленных на переосмысление категории «субъект». Научный поиск в области реализации инновационных педагогических технологий, способствующих развитию всех субъектов образования, становится особенно актуальным и ведется в направлении анализа условий становления субъектности (параметров инновационной среды) и ком-

петенций педагогов в области педагогических технологий, направленных на становление субъектности.

Инновационные образовательные технологии подразумевают целенаправленное, осмысленное изменение педагогической деятельности (и управления этой деятельностью) через разработку и введение в образовательных учреждениях педагогических и управленческих новшеств: нового содержания обучения, воспитания, управления; новых способов взаимодействия, новых средств, организационных форм. Как отмечает Н. В. Бордовская, отличительными признаками современных образовательных технологий является изменение характера деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, а также смена приоритетов – от трансляции знаний к созданию условий для полной реализации личностного потенциала и проявления субъектных свойств в учебной деятельности [29, с. 6].

Н. Н. Петрова подчеркивает, что инновационные педагогические технологии обеспечивают развитие и распространение инновационных трансформаций в сфере образования, а также способствует формированию у педагогов новых способов действий, инновационного мышления и культуры [23].

А. Ю. Цына анализирует пути инновационного обновления образовательной деятельности и отмечает, что целью планирования и введения инновационных педагогических технологий является их обоснование: от уровня концептуальных основ развития личности до уровня использования существующих педагогических технологий в пределах этих концептуальных основ, то есть обоснование на уровне формального описания образовательного процесса для всей образовательной системы страны, определенной образовательной отрасли, отдельной учебной дисциплины, образовательного региона, учебного заведения, методического объединения учителей или отдельного учителя [32]. В. И. Слободчиков, С. М. Зверев также рассматривают механизмы инновационного проектирования, направленного на совершенствование и развитие содержания образования [12].

О А. Мандражи, раскрывая организационно-педагогические условия подготовки учителей к инновационной деятельности, обращает внимание на обеспечение глубокого изучения запросов учителей и проблем их профессиональной деятельности; стимулирование учителя к ведению инновационной деятельности; организацию обучения в сотворчестве и ответственности; постепенный переход от просвещения

до организации самообразования; осуществление коррекции педагогической деятельности с целью предоставления своевременной поддержки [20].

Г. Е. Абиш, А. А. Багдасарян, С. Д. Берсирова, А. В. Гагарин, рассматривая подготовку педагогов к самообразовательной деятельности, выделяют деятельностный, проектный, компетентностный инновационные образовательные подходы и соответствующие им технологии, которые составляют «портрет инновационного образовательного учреждения» [1; 4; 5; 7].

О. И. Шапран подчеркивает, что возникновение инновационной среды является результатом существующих противоречий между инновационной практикой и консервативными формами образования и выделяет в структуре инновационной образовательной среды субъектно-ресурсный и идейно-технологический компоненты достижения прогнозируемых результатов [33].

Анализируя принципы создания обучающей среды вуза, И. В. Якушева отмечает ее инновационность как предиктор соответствия потребностям глобального рынка труда [35]. А. О. Карпов представляет концепцию генеративной среды обучения под углом зрения творческой деятельности; представлены ее модели в виде учебно-научной инновационной среды и системы творческих пространств [15].

Л. А. Геталова, анализируя инновационный вектор развития образования в современных условиях, подчеркивает важность обновления существующих концептуальных подходов к разносторонней подготовке высоко квалифицированных специалистов и поиск практико-ориентированных образовательных приемов в этом направлении. При анализе общего вектора инновационного развития высшего профессионального образования (университета) выделяется последовательная трансформация миссии университета: введение новшеств только в образовательные технологии; объединение новшеств в образовании и научно-исследовательской деятельности; сочетание инновации предыдущих двух концепций с сетевым, креативным и предпринимательским развитием. Принцип сетевого развития предполагает взаимодействие научно-образовательных партнерств, междисциплинарные исследования, виртуальные и дистанционные образовательные технологии, учебные программы, которые реализуются на предприятиях. Принцип креативности предполагает использование творческих прак-

тико-ориентированных приемов, способствующих активизации познавательной и изобретательской деятельности обучаемых, что приводит к формированию новых идей и мнений и принятию нестандартных решений. Принцип предпринимательства предполагает сочетание результатов научно-образовательного процесса с деятельностью конкретных коммерческих структур и предприятий. В этом случае обучающиеся развивают способности прогнозирования возможностей коммерциализации идей и изобретений, получают представление о применимости результатов обучения в будущей практической деятельности [9].

Г. Х. Казимова, А. Н. Легкобытова, А. Н. Мускина подчеркивают важность использования в образовательной практике проблемного обучения, технологии развития критического мышления, игровых технологий, метода проектов, ИКТ, технологии развития самостоятельности обучающихся [14; 18; 21].

Т. Ю. Ломакина, С. В. Дзюбенко, В. Н. Клепиков отмечают роль организации и самоорганизации исследовательской деятельности, которая актуализирует «пассионарный потенциал» субъектов образовательного процесса, возрастающий в ходе активного участия в различных социокультурных и научно-образовательных практиках и воплощающийся в целенаправленной работе по видоизменению окружающей среды [16; 18].

С. А. Шилова анализирует важность использования интерактивных технологий как средства формирования наиболее востребованных надпрофессиональных компетенций, в том числе навыков командной работы. Подобные практики взаимодействия, обмена опытом, выработки собственного и коллективного отношения к различным жизненным и учебным ситуациям и способам действия в них, составляет суть интерактивных обучающих технологий.

И. В. Плаксина подчеркивает, что исследования отечественных ученых в области психологии педагогического труда (А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин), психологии профессионального развития (Ю. П. Поваренков, Л. М. Митина, М. М. Кашапов), психологических проблем высшего, в том числе педагогического, образования (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. Н. Нечаев, В. Я. Ляудис, Ю. Н. Кулюткин), работ, посвященных исследованию эффективности активных методов обучения (А. Н. Смолкин, Б. Ц. Бадмаев, Ю. Н. Емельянов, С. И. Архангельский, М. В. Кларин, М. М. Кашапов и др.), со-

здали теоретические и методические основания эффективного использования интерактивных методов в любой образовательной системе, в том числе для решения инновационных задач становления субъекта учебной, учебно-профессиональной деятельности [25, с. 16 – 19].

Для разработки методических подходов к подготовке педагога, способного реализовать технологии развития субъектности и продемонстрировать истинные субъект-субъектные позиции в образовательном процессе, ключевым является вопрос о методологии. Ю. П. Зинченко (Зинченко, 2012, с. 36) подчеркивает, что любая профессиональная деятельность «...представляет собой сложную иерархически организованную систему действий, разнообразных по предметному и психологическому содержанию...», поэтому очень важно определить перечень условий, которые обеспечат построение этой сложной деятельности. Ю. П. Зинченко предлагает в качестве методологического основания совершенствования педагогических компетенций психологическую концепцию П. Я. Гальперина о планомерно-поэтапном формировании умственной деятельности, утверждая, что научный потенциал и научный статус концепции далеко не исчерпан.

Теория поэтапного формирования, как подчеркивает В. П. Зинченко, «... никогда не являлась теорией и уж тем более технологией обучения» (Зинченко, 2012, с. 29). Главным условием практического применения концепции является не ее буквальное воспроизведение, а творческое моделирование ситуации обучения и взаимодействия на разных возрастных этапах. В концепции П. Я. Гальперина изначально речь шла о нахождении условий формирования в умственном плане отдельного действия с предметным содержанием. После того, как условия выделены, становится возможным построение обобщенной схемы поэтапно-планомерного формирования человеческой деятельности. П. Я. Гальперин подчеркивал, что «...нужно различать внешнюю форму метода, зависящую от условий его применения и его действительное содержание. Основное содержание метода составляет совокупность работ, которые должны быть произведены, чтобы в результате получить действие, представление или понятия с заданными свойствами. Совокупность работ включает не столько характеристику внешних условий, сколько описание содержания и форм активности субъекта, их управляемых изменений посредством создания контролируемой системы условий» [8, с. 12]. П. Я. Гальперин выделяет ал-

горитм, который должны быть соблюден на каждом уровне иерархии профессиональных действий при их освоении:

- формирование ориентировочных основ действий;
- составление учебных и контрольных заданий, соответствующих каждому уровню деятельности;
- организация управляемого освоения.

Раскрывая условия эффективной организации учебного процесса, важно вспомнить слова А. Н. Леонтьева, который утверждал, что любая деятельность опосредована отношением человека к другим людям. Автор теории контекстного обучения А. А. Вербицкий делает вывод о том, что «любое предметное действие совершается в социальном контексте, социально обусловлено, предполагает участие других людей и их отклик, личностную и социальную ответственность за совершаемое» (Вербицкий, 2011). Поэтому педагогу важно оперировать не только предметно-технологической составляющей своей деятельности, но и ее социальным контекстом. Применительно к социальному взаимодействию, Г. М. Андреева отмечает активность каждой стороны. Ведущую сторону часто называют «инициальной», а вторую – реактивной. Но поскольку состояние каждой из сторон активно, то тот, кто внешне пассивен (реактивен), осуществляет действие принятия-непринятия воздействия активной стороны, принимая решение об участии-неучастии в совместной деятельности. Эти положения позволяют сделать однозначный и простой вывод о том, что образовательном процессе педагог берет на себя ответственность за принятие обучающимся воздействия и его участия в запланированной деятельности.

В. И. Панов, выполняя психологический анализ педагогической деятельности, исходит из парадигмы субъект-субъектных отношений в образовательном процессе [22; 30]. Согласно этой парадигме основное внимание уделяется учебной деятельности обучающегося, задача педагога – организовать учебную деятельность так, чтобы достичь целей занятия. Заметим, что в современной педагогике методика работы в данной парадигме ещё не разработана и для педагога представляет значительные трудности. Главная трудность в реализации субъект-субъектного подхода заключается в том, что педагог должен поставить цель, которая должна быть принята обучающимся. Только «присвоив» цель, последний превращается в субъекта учебной деятельности.

На каждый из компонентов структуры занятия, урока влияют внешние условия (по отношению к педагогу – состояния обучающихся, характеристики внешней среды, события, происходящие в микро- и макросоциуме) и внутренние условия, определяющиеся способностью педагога оценить ситуацию и принять адекватное внешним условиям решение о своих действиях. Таким образом, педагог должен быть компетентен в сфере профессиональной деятельности, т.е. готов к проявлению знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Однако остается открытым вопрос о том, насколько сформирована позиция субъекта у самого педагога. Педагог целенаправленно реализует свою профессиональную активность в форме тех или иных профессиональных компетенций (действий), а единицей анализа и критерием становления профессиональной педагогической деятельности выступает становление субъектности педагога, т.е. становление его способности быть субъектом педагогических действий.

В методических рекомендациях ФГОС по достижению образовательных целей в качестве технологической смысломотивирующей основы выделяется совместная учебная деятельность, которая является условием становления осознанной саморегуляции и субъектности учащегося. Асмолов и др., отмечают, что «...Под совместной деятельностью понимается особый тип социально организованных взаимодействий и взаимоотношений между учителем и учениками, обеспечивающий перестройку всех компонентов структуры индивидуальной познавательной деятельности с объектом усвоения за счет создания общности смыслов, целей, способов достижения результата и формирования саморегуляции индивидуальной деятельности с помощью изменяющихся форм сотрудничества между всеми участниками процесса учения» [1, с. 107]. Рассматривая образовательный процесс с позиций теории Л. С. Выготского, Е. Е. Кравцова отмечает, что достижение современных образовательных целей, состоящих в формировании субъектных качеств обучающихся, выступающих в виде универсальных учебных действий, во многом зависит от особых отношений между всеми участниками образовательного процесса [17, с. 46 – 47]. Отметим, что основная масса педагогов не достаточно владеют навыками организации полноценной коллективно-распределенной деятельности,

навыками управления групповой динамикой, интерактивными технологиями.

В. И. Панов подчеркивает, что именно коммуникативный компонент приобретает системообразующее значение для формирования субъектности обучающихся и выделяет типы взаимодействия в учебном процессе, которые определяются ролевыми субъектными или объектными позициями сторон взаимодействия:

– объект-объектный тип имеет формальный характер и характеризуется пассивностью/объектностью с обеих сторон;

– объект-субъектный тип характеризует пассивную позицию учащегося к процессу обучения, который исполняет роль объекта воздействия со стороны педагога;

– субъект-объектный тип характерен для ситуации, когда образовательная среда/педагог выступает в качестве объекта восприятия, анализа, оценки, проектирования со стороны обучающегося;

– субъект-субъектный тип описывает активную ролевую позицию партнеров по общению по отношению друг к другу. При этом субъектная позиция может быть направлена на обеспечение сотрудничества и кооперацию, или же на соперничество и деструктивное конфликтное взаимодействие. В связи с этим субъект-субъектный тип взаимодействия В. И. Панов подразделяет на три подтипа:

а) субъект-обособленный подтип, в котором каждая сторона занимает активную позицию, не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность другой. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания или игнорирования друг друга;

б) совместно-субъектный подтип, в котором взаимодействие обучающегося и педагога имеет характер совместного действия, подчиненного достижению общей цели, не требующей изменения собственной субъектности взаимодействующих субъектов;

в) субъект-порождающий подтип взаимодействия в системе «учащийся – педагог» имеет совместно-распределенный характер, поскольку подчинен единой цели, достижение которой невозможно без взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности [30, с. 69 – 70].

Становится важным подбор технологии, которая, учитывая возрастные особенности, опыт участников, позволила бы работающим

педагогам самостоятельно обнаружить «слепые зоны» в профессиональной деятельности и профессиональном общении, переосмыслить привычные способы реализации профессиональных задач, и способствовала формированию педагогическую субъект-порождающую позицию. «Открытые» и «слепые, закрытые» пространства знания о себе были описаны Джозефом Лафтом и Гарри Инграмом [Josef Laft and Harry Ingram «Johary Window», 1955]. Коррекция и развитие стиля поведения с точки зрения Дж. Лафта и Г. Инграма может быть осуществлена с помощью целенаправленно организованных в процессе взаимодействия потоков обратной связи, направленных на объективизацию персональных представлений личности о себе и своих способах поведения.

В настоящий момент активно обсуждается стратегия деятельностного обучения, или обучение действием, в рамках которого рассматриваются несколько технологий:

- кооперативное обучение, основанное на диалоге, дискуссии, обмене информацией;
- рефлексивное обучение, направленное на трансформацию и расширение представлений о содержании исследуемых феноменов за счет исследования группового опыта;
- коллаборативное обучение, предполагающее тесное взаимодействие, например, с помощью электронных сервисов;
- критичное обучение, направленное на формирование экспертной позиции обучающегося.

В нашем исследовании технологической основой обучения действием педагогов была выбрана технология обучения на основе персонального опыта обучающихся Дэвида Колба [36; 37]. Технология представляет собой циклическое прохождение определенных этапов взаимодействия субъектов, по сути, повторяющая алгоритм поэтапного формирования профессиональных действий П. Я. Гальперина, и включающая в себя элементы выше указанных обучающих технологий. В соответствии с циклом Д. Колба начало обучения опирается на факт того, что обучающиеся всегда имеют некоторый опыт (даже житейского плана) в осваиваемом содержании. На первом этапе предлагается актуализировать этот опыт, его значение, его сильные и слабые стороны, что делает возможным усилить мотивацию к изучению нового материала. На втором этапе обучающиеся получают дополнитель-

ный материал, расширяющий знания, представления, навыки, обобщают его сами или с помощью ведущего, выполняющего роль модератора, создают теоретические концепты, теории, правила, которые могут быть полезны в случае возникновения сходных ситуаций. На третьем этапе обучающиеся применяют полученные знания на практике, экспериментируют с новыми моделями деятельности и поведения, получая новый опыт. Этот новый опыт подвергается обсуждению, анализу, самооценке и оценке, замыкающих цикл. Таким образом, обучающийся (ученик, студент, педагог) поднимается на новый обогащенный и качественный уровень знаний, навыков, опыта. Возможность спонтанно проявлять себя, апробировать разные ролевые позиции, получать обратную связь в режиме супервизии, создает условия для выхода за пределы сформировавшихся установок и расширить поведенческий репертуар [25].

Интерактивное обучение интересно не только с точки зрения профессиональной подготовки и переподготовки педагогов. Овладение технологией и использование ее уже по отношению к учащимся позволяет учителю сохранить возможность внешнего управления учебной деятельностью с предоставлением обучающимся свободы внутри процесса. Обучающиеся имеют возможность, встречаясь с позицией другого, продвигаться в процессе конструирования нового опыта (совместного по форме и индивидуального по сути). Такой способ взаимодействия делает активным каждого участника образовательного процесса, создавая условия для реализации равных субъект-порождающих отношений.

Вопрос о применении субъект-порождающих, интерактивных образовательных технологий стоит сегодня на повестке дня для каждого преподавателя. Необходимость использования дискуссионных, игровых, тренинговых технологий в образовательном процессе сформулирована в Федеральных образовательных стандартах всех уровней, однако недостаточный уровень коммуникативной компетенции педагогов, преобладающий авторитарный стиль педагогической деятельности являются серьезным препятствием для реализации развивающего потенциала интерактивных технологий. Субъект-порождающие педагогические технологии общения требуют изменения ценностных ориентиров профессиональной деятельности, постижения новых смыслов

образования, определения ценностей собственной профессиональной позиции, выход педагога за пределы собственного опыта.

Главная характеристика, сущностная особенность субъект-порождающего взаимодействия, составляющего основу педагогической технологии, – это высокий уровень взаимно направленной активности его участников, их эмоциональное, духовное единение. Владение навыками субъект-порождающего взаимодействия, погружающего педагога и обучающегося в активное, межличностное, диалоговое общение, способствуют достижению не только учебных целей. Главным результатом их качественного, умелого использования является становление подлинной субъектности всех участников образовательного процесса.

Отвечая на вопрос: всегда ли переход от субъект-объектной к субъект-субъектной позиции приводит к достижению образовательных результатов, мы обратимся к исследованиям Е. В. Субботского и О. Б. Чесноковой, которые раскрывают субъект-субъектную педагогическую позицию через диалоговый стиль общения, при котором происходит перераспределение функций руководства и контроля (28, с. 151 – 162]. Результаты сравнения влияния авторитарного и диалогического стиля на развитие критического мышления детей дошкольного возраста, полученные Е. В. Субботским и О. Б. Чесноковой, выявили позитивные и негативные эффекты диалогического общения. В качестве позитивных результатов можно указать развитие коммуникативной активности, познавательной мотивации, креативности учащихся. Негативные эффекты использования диалогового стиля связаны с падением дисциплины в начальный период взаимодействия. Отказ педагога от привычного доминирующего педагогического управления приводит к тому, что дети перестают воспринимать учителя в его роли, и учебная ситуация частично или полностью разрушается.

Мы можем сделать предположение, что реализации истинной субъект-субъектной педагогической позиции могут «мешать» закономерности групповой динамики, описанные К. Левиным (Левин, 2000). Поскольку педагог практически всегда имеет дело с группой учащихся, то становится важным создание условий для развития взаимодействий с учетом закономерностей развития группы. Кроме достижения персональных результатов на уроке, каждый учащийся решает важные социальные задачи, связанные с особенностями взаимо-

действия в группе: выясняет для себя свое положение среди сверстников, степень своей компетентности, наличие или отсутствие возможности ее продемонстрировать. Неопределенность знаний о себе и своем положении рождает тревогу, которая может компенсироваться агрессивным поведением. Привыкший к взрослому твердому управлению ребенок может потерять ориентиры в деятельности и мотивацию к ней. Поэтому истинная субъектная позиция педагога сталкивается с нарушающим поведением и отсутствием результата деятельности учащихся. Переход к авторитарному стилю мгновенно решает ситуацию в пользу педагога: восстанавливается дисциплина и процесс обучения идет к запланированной учителем цели, т.е. происходит возврат к субъект-объектным отношениям. При этом важно подчеркнуть, что педагог достигает собственные цели, и вряд ли они совпадают с целями учащегося. Таким образом, взаимосвязь дисциплины во время урока и авторитарных методов управления является стойкой педагогической установкой, мешающей развитию субъект-субъектных взаимодействий и удерживающей позиции знаниевой (дидактической) парадигмы образования.

Перегруженность учебных программ также заставляют педагогов экономить время и использовать традиционные, давно прижившиеся средства управления как образовательным процессом, так и каждым обучающимся и группой. Возникает парадокс: в соответствии с современными требованиями ФГОС всех уровней результаты образования описываются через общекультурное, познавательное и личностное развитие, в том числе и коммуникативную компетентность, а сами педагоги в своем большинстве имеют в арсенале только субъект-объектные или, в лучшем случае, субъект-обособленные способы взаимодействия. Важно указать, что метапредметные компетенции формируются только в ситуации сотрудничества, в коллективно-распределенной совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса.

Еще раз отметим, что часть интерперсонального поведения педагога находится в зоне «слепого пятна» и мало осознается личностью, поэтому, прежде чем разрабатывать педагогические технологии реализации экопсихологической модели становления субъекта учебной, учебно-профессиональной деятельности, важно предложить пе-

дагогам возможность осознать собственные тактики взаимодействия с обучающимися.

В рамках нашего исследования предпринята попытка создания методической модели обучения в соответствии с эконсихологическими этапами становления субъектности в курсе «Основы общей педагогики и психологии» для учащихся профильных психолого-педагогических 10 классов МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира. Первым основанием для разработки модели послужили методические рекомендации ФГОС по формированию УУД, в которых подчеркивается, что коллективно-распределенные формы учебной деятельности создают смысломотивирующую основу перехода учащегося от практического к познавательному отношению к миру, являются основой становления осознанной саморегуляции и субъектности деятельности. Групповая работа во многом определяет образовательный эффект и создает условия для формирования личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД.

Вторым основанием создания методической модели обучения была выбрана таксономия Бенджамина Блума, позволяющая ставить универсальные, не зависящие от предметного содержания, цели учебной деятельности [24]. Таксономия содержит шесть уровней познавательной деятельности, которые являются универсальными по отношению к любому учебному предмету, гуманитарному или естественно-научному: *знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка*. В зависимости от учебного предмета, учебные действия могут быть как внешними (предметными), так и внутренними (умственными). В иерархии познавательных умений первые три относятся к умениям нижнего порядка, не требующих высокой умственной нагрузки и активного взаимодействия учащихся в учебном процессе. Анализ, оценка и синтез относятся к умениям высокого уровня, требующих глубокого осмысления содержания, владения многообразием способов и алгоритмов учебной деятельности, а также активного взаимодействия в учебном процессе с педагогом и другими учащимися. Достижение трех последних уровней и освоение соответствующих им навыков создает условия и возможности для выполнения заданий разного уровня сложности, превращая приобретенные способности/метанавыки в средства саморазвития.

В таблице 1 представлено соотношение уровней познавательной деятельности с этапами экопсихологической модели становления субъектности.

Таблица 1

Соотношение этапов экопсихологической модели и учебных целей таксономии Б. Блума

	Этапы онтологической экопсихологической модели	Характеристики учебных целей
1.1	Субъект перцептивных действий (Наблюдатель)	Знание: запомни, выдели в тексте (термины, незнакомые слова, действия), вспомни, выдели (термины, незнакомые слова, действия), назови, запиши, составь список, дай определение, подбери, расположи, покажи, исключи и др.
1.2	Субъект подражательного действия (Подмастерье)	Понимание: повтори, скопируй, опиши, обсуди, определи место и др.
1.3	Субъект репродуктивных действий (Ученик)	Применение: используй, реши, дополни, построй, представь, докажи, измени, выбери, заверши, классифицируй, найди, продемонстрируй, спланируй, проиллюстрируй, проведи эксперимент, соотнеси, покажи, и др.
1.4	Субъект продуктивных действий (Мастер)	Анализ: сравни, изучи, исследуй, приведи аргументы, докажи, опиши причины и следствия, задай вопросы, сделай обзор, и др.
1.5	Субъект рефлексивных действий и действий контроля, критической оценки (Эксперт)	Оценка: проверь, сделай вывод, заключение, выскажи суждение, выдели критерии, оцени критически, сопоставь, исправь, испытай, критикуй, оспорь, подтверди, опровергни, отредактируй и др.
1.6	Субъект продуктивной творческой деятельности (Творец)	Синтез: придумай, разработай, создай, спрогнозируй, выдвини гипотезу, сочини, предложи новые идеи, объедини, организуй, спланируй, замени и др.

В таблице 2 представлен апробированный комплекс учебных заданий в соответствии с этапами экопсихологической модели для уча-

щихся 10 классов по теме «Внимание как главное условие успешной учебной деятельности». Несомненно, что набор заданий может быть откорректирован.

Таблица 2

Комплекс учебных заданий в соответствии с этапами экопсихологической модели

	Экопсихологическая модель В. И. Панова	Учебные задания
1	Наблюдатель	Знакомство с основными психологическими понятиями темы, пополнение глоссария в рабочих тетрадях. Знакомство со средствами диагностики характеристик внимания.
2	Подмастерье	Работа в микрогруппах по созданию мини-проекта «Кроссворд», обмен кроссвордами, проверка правильности формулировок и ответов.
3	Ученик	Апробация средств диагностики характеристик внимания (работа в парах). Составление отчета по итогам диагностики по предложенной схеме.
4	Мастер	Учебная дискуссия «Карусель» или «Дополнительные мысли» [25, с. 72 – 73] в целях сбора доказательств или их опровержения по отношению к теме занятия. Работа по созданию мини-проекта «Приемы развития внимания», презентация проектов и апробация приемов развития внимания.
5	Эксперт	Посещение урока в начальной школе, фиксация педагогических приемов, способствующих поддержанию внимания учащихся. Педагогическое наблюдение за проявлением характеристик внимания двух учеников, в разной степени успешных. Подготовка в микрогруппах совместного отчета о выполненном исследовании.
6	Творец	Написание синквейна «Внимание», подготовка к проведению развивающих упражнений для учащихся начальной школы на уроке «Педагогическая деятельность».

Приводим примеры учебных заданий по учебному модулю «Эмоциональная сфера личности»:

1. *Этап перцептивных действий*: знакомство с основными психологическими понятиями темы (работа с раздаточным материалом), пополнение глоссария в рабочих тетрадях. Знакомство со средствами диагностики эмоциональных состояний личности, «отзеркаливание» эмоциональных состояний (работа в парах).

2. *Этап раздражательных действий*: работа в микрогруппах по созданию тестовых заданий по теме, обмен заданиями, проверка правильности формулировок заданий и ответов по теме (работа в мини-группах), колибровка эмоциональных состояний разных модальностей в процессе выполнения психогимнастических упражнений (работа в мини-группах).

3. *Этап репродуктивных действий (Ученик)*: психогимнастические упражнения «Отгадай эмоцию», оценка проявлений эмоциональной экспрессии по предложенным маркерам. Заполнение протоколов наблюдения по предложенной схеме.

4. *Этап продуктивных действий (Мастер)*: Учебная дискуссия «Карусель» или «Дополнительные мысли» [7, с. 72 – 73] в целях обсуждения проблемы регуляции эмоциональных состояний. Работа по созданию ментальных карт «Регуляция эмоциональных состояний» (работа в паре или тройке), презентация результатов. Модерация процесса создания групповой интеллект-карты «Эмоциональный интеллект».

5. *Этап рефлексивного критического мышления (Эксперт)*: Посещение урока в начальной школе, стороннее наблюдение за проявлением эмоций, фиксация педагогических приемов, способствующих поддержанию позитивного эмоционального фона урока. Подготовка в микрогруппах совместного отчета о выполненном исследовании. Создание проверочных тестов по модулю.

6. *Этап продуктивной творческой деятельности (Творец)*: Групповые мини-проекты «Эмоциональная сфера учащихся младшего школьного возраста/подростков/юношей». Тренинг эмоционального интеллекта.

К сожалению, учебные программы по предметам в средней школе перегружены фактическим материалом, поэтому у педагогов

нет времени на прохождение материала в рамках предложенного алгоритма. Несомненно, что педагоги профильного психолого-педагогического класса имеют возможность гибкого учебного планирования с выбором того количества часов, которое позволит пройти все стадии модели. Однако преодолеть эти ограничения возможно с помощью модульного планирования учебного курса. Под модулем понимается завершённый в смысловом отношении фрагмент курса, посвящённый отдельной обобщённой теме или отработке универсального навыка.

В настоящий момент педагоги МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира приступили к разработке учебных модулей в соответствии с этапами эконсихологической модели становления субъекта учебной деятельности. Представляем учебные задания учебного модуля «Евразия» по курсу «Страноведение», разработанного учителем географии МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира С. Ю. Самсоновой с опорой на УМК О. А. Климанова, В. В. Климанов «География. Страноведение» 7 класс. Для каждого этапа модели становления субъектности были подобраны и разработаны учебные задания и предложены интерактивные технологии.

1. *Этап перцептивных действий (Наблюдатель)*: запомните название крайних точек материка Евразия; Запомните значение площади материка Евразии; Познакомьтесь с планом характеристики географического положения (учебник, стр. 83); определите ближайших соседей Евразии из числа других материков; составьте список морей, омывающих Евразию с севера, юга, запада и востока; дайте определение «Географическое положение материка»; запишите в тетрадь крупнейшие полуострова Евразии.

2. *Этап раздражательных действий (Подмастерье)*: повторите определение географических рекордных показатели природы материка Евразии (Самые высокие горы, самую глубокую впадину, самое «сухое» место, самое «влажное» место, самую длинную реку, самую большую равнину и др.); обсудите в парах, как влияет географическое положение на природу Евразии, создайте совместную ментальную карту, отражающую это влияние.

3. *Этап репродуктивных действий (Ученик)*: используя карту «Климатические пояса», перечислите и запишите особенности клима-

тических условий Евразии; вычислите примерную протяженность материка Евразии; дайте ответ на вопрос: в каких широтах лежит самая широкая часть материка? Дополните информацию в тетради о рекордах природы материка Евразии, используя текст учебника или другие источники информации.

4. *Этап продуктивных действий (Мастер)*: сравните особенности географического положения Евразии и других материков Земли, приведите аргументы уникальности природы материка Евразии, связанные с особенностями географического положения Евразии и сделайте вывод о географическом положении Евразии (работа в микрогруппах с визуализацией и презентацией результатов).

5. *Этап рефлексивного критического мышления (Эксперт)*: оцените представленные презентации по 2 критериям: аргументированность и качество презентации (работа в микрогруппах); определите общие критерии, по которым можно назвать Евразию уникальным и большим материком (модерация группового обсуждения). Групповая дискуссия «Какой из океанов, Тихий или Атлантический, будет оказывать большее влияние на Евразию?»; создайте интеллект-карту «Что изменится в природе материка Евразии, если течение Гольфстрим повернет в обратную сторону?»

6. *Этап продуктивной творческой деятельности (Творец)*: сочините рассказ (сказку) о материке Евразии с использованием рекордов природы материка; создайте синквейн «Евразия»; создайте план виртуального путешествия по природным зонам материка (проектная деятельность); создайте мультимедийную презентацию об одном из уникальных природных объектов Евразии; выполните мини-проект на основе контурной карты Евразии, где будут отмечены наиболее привлекательные, уникальные природные объекты Евразии, с их кратким описанием; разработайте мультимедийный маршрут виртуального путешествия вокруг Евразии.

Еще раз отметим, что основная сложность в реализации психодидактического подхода заключается в том, что существующая система профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов обращена к содержательной стороне учебных предметов, а не к формированию умений и навыков в области интерактивной компетентности педагога, которая предполагает ориентацию педагога в

многообразии интерактивных методов, знание законов групповой динамики и умение управлять ее развитием, умение использовать закономерности командной работы, умение регулировать напряженные отношения и конструктивно преодолевать разногласия, владение навыками активного слушания, конструктивной критики, управление потоками обратной связи. Порождающая субъектность участников деятельность предполагает отказ от доминирующей авторитарной позиции и усвоение/присвоение педагогом нескольких новых профессиональных ролей: организатор, консультант, фасилитатор, эксперт, партнер, психолог.

Безоценочная педагогическая позиция в отношении личности обучающихся особенно трудно достижима. Когда речь идет об интерактивном взаимодействии, понятие «безоценочность» включает в себя равноправие партнеров по коммуникации, отсутствие обвинений, отсутствие «оборонительных позиций», доверие и искренность. Педагог всегда оценивает, и это необходимый компонент любой обучающей деятельности, поэтому важно научиться оценивать только достигнутые результаты при безусловной поддержке личности обучающегося. Это снимает тревогу по отношению к оцениванию и отметкам у обучающихся, а, следовательно, участники образовательного процесса становятся более спонтанными, творческими, открытыми новому опыту обучения. В большинстве случаев педагоги используют в оценке сравнение с «идеалом», и, следовательно, эта оценка сообщает ребенку о том, что он не достиг нужного уровня. Это оценка – «на понижение». Безоценочность предполагает безусловное принятие личности учащегося, фиксацию его персонального результата и формирование зоны ближайшего развития, которая выполняет роль формирующей оценки на «повышение», развитие, достижение. Именно безоценочность является безусловным основанием для формирования субъект-порождающих отношений в учебном процессе.

Эффективность и жизнеспособность представленного алгоритма нам предстоит обосновать в долгосрочном педагогическом эксперименте с привлечением заинтересованных педагогов. В настоящий момент для педагогов разработана карта наблюдения для фиксации способов поведения, соответствующих разному уровню проявления субъектности (Приложение 1). В таблице 3 представлена часть карты наблюдения.

**Карта педагогического наблюдения за проявлениями
субъектности учащегося в соответствии с этапами
экопсихологической модели**

Учебная ситуация	Поведение учащегося	ФИ ₁	ФИ ₂
Учащийся выполняет учебное задание на уроке	Н – наблюдает, как это задание выполняется другим учеником на доске;		
	П – смотрит, как это делают другие (сосед по парте), и повторяет за ними не задумываясь, списывает с доски;		
	У – делает задание самостоятельно и просит учителя проверить, спрашивает «У меня правильно?»;		
	М – выполняет задание самостоятельно;		
	Э – проверяет свою работу самостоятельно, всегда замечает ошибки в выполнении этого задания у того, кто отвечает у доски;		
	Т – не любит стандартные задания, все время старается что-то предложить, сделать по своему, неожиданное.		

Карта включает пять стандартных учебных ситуаций и блок оценки мотивации учащегося. В каждой стандартной ситуации представлены шесть способов поведения учащегося, соответствующих уровням проявления субъектности в учебной деятельности. Фиксация выборов поведения позволяет педагогу не только отслеживать динамику становления субъектности учащегося, но и осуществлять рефлексивный анализ собственной деятельности.

При этом уже сейчас мы можем указать на очевидные объективные и субъективные сложности реализации представленной методической модели. Включенное наблюдение за учащимися, участвующими в реализации экопсихологической модели обучения, позволяет утверждать, что описанный алгоритм организации процесса обучения повышает познавательную активность учащихся, снимает тревогу по поводу оценивания, развивает способность к кооперации, коллективному поиску идей и решений. Учащиеся становятся более спонтанными, творческими и открытыми новому опыту обучения. Таким образом, мы можем утверждать, что психодидактические образовательные технологии, интегрирующие содержание учебного предмета, психологические задачи и закономерности развития субъектности учащихся, позволяют использовать контент учебного предмета как

средство стимулирования психической активности в форме учебной деятельности.

В заключении подчеркнем высказывание М. К. Мамардашвили (Мамардашвили, 2010) о том, что «потребность состояться и способность самоосуществляться» являются базовыми свойствами человека, при этом раскрытие характера самоосуществления опирается соответствующие методологические подходы, приемы, методы, технологии, позволяющие каждому индивиду раскрыть свой потенциал субъектности.

Библиографические ссылки

1. Абиш Г. Е. Подготовка будущих преподавателей к самообразовательной деятельности с помощью информационно-поискового проекта [Электронный ресурс] // Проблемы педагогики. 2017. № 5(28). С. 62. URL: <https://problemspedagogy.ru/images/PDF/2017/28/Problemy-pedagogiki-5-28.docx1.pdf>.

2. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5). С. 104 – 110.

3. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.В. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

4. Багдасарян А.А. Групповая форма организации деятельности как один из способов повышения эффективности учебного процесса [Электронный ресурс // Проблемы педагогики. 2018. № 4 (36). С. 5. URL: <https://problemspedagogy.ru/images/PDF/2018/36/Problemy-pedagogiki-4-36.pdf>).

5. Берсирова С. Д. Инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-1>.

6. Выготский Л. С. Педагогическая психология, М.: АСТ, 2010.

7. Гагарин А. В. Инновационные модели обучения в высшей школе: к интеграции науки, образования и производства // Акмеология. 2017. № 1. С. 7.

8. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие. М.: Издательство Московского университета, 1985.

9. Геталова Л. А. Современные инновации в образовании: от теории к практике [Электронный ресурс]. // Проблемы педагогики. 2017. № 8 (31). С. 4. URL: <https://problemspedagogy.ru/images/PDF/2017/31/Problemy-pedagogiki-8-31.pdf>.

10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения, М.: Интор, 1996. 544 с.

11. Двинин А. П. Психодиагностика: образование и кадровый менеджмент. Учебно-диагностическое пособие. СПб.: Люмбер, 2015. 148 с.

12. Зверев С. М., Слободчиков В. И. Проектирование инновационного образования: от прототипа к прецеденту // Педагогика. 2018. № 4. С. 5.

13. Знаков В. В. Перспективное направление исследований психологии субъекта // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 2704 с.

14. Казимова Г. Х. Использование педагогических инновационных технологий для подготовки современных специалистов [Электронный ресурс] // Проблемы педагогики. 2018. № 2 (34). С. 14 – 15. URL: <https://problemspedagogy.ru/images/PDF/2018/34/Problemy-pedagogiki-2-34.pdf>.

15. Карпов А. О. Генеративная учебная среда: конструкционная и креативная модели // Педагогика. 2018. № 9. С. 10.

16. Клепиков В. Н. Самоорганизация исследовательской деятельности учащихся // Педагогика. 2018. № 10. С. 3.

17. Кравцова Е. Е. Педагогика и психология. М.: ФОРУМ, 2014. 384 с.

18. Легкобытова А. Н., Жгенти И. В., Стукалова О. В. Современные технологии развития коммуникативной компетентности педагогов. // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 94 – 99.

19. Ломакина Т. Ю. Дзюбенко С. В. Методологические основы разработки технологии развития исследовательских компетенций учителя // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. С. 61 – 72.

20. Мандражи О. А. Организационно-педагогические условия подготовки учителей к инновационной деятельности [Электронный

ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-podgotovki-uchiteley-k-innovatsionnoy-deyatelnosti>

21. Мускина А. Н. Подготовка педагогов к инновационной деятельности // Проблемы педагогики. 2018. № 1 (33). С. 18.

22. Панов В. И. Психодидактические основания развивающих образовательных систем // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.paedagogia.ru/2011/65-4/220-panov>.

23. Петрова Н. Н. Инновационная деятельность учителя как ключевая категория педагогической инноватики [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-uchite-lya-kak-klyuchevaya-kategoriya-pedagogicheskoy-innovatiki>.

24. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство: пер. с англ. П. Кириллова. М.: Ломоносовъ, 2010. 624 с.

25. Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии: учебн. Пособие для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2016. 163 с.

26. Плаксина И. В. Психодидактическое основание становления субъектности обучающегося // Личность профессионала: развитие, образование, здоровье: Сборник научных статей. Вып.2. Омск. Кельце. Пловдив. / Отв. ред. Е.С. Асмаковец. Омск: БОУДПО «ИРООО», 2017. С. 34 – 42.

27. Плаксина И. В. Этапы развития субъектности учащихся разных возрастов // European social science journal. 2015. № 7. С. 321 – 328.

28. Субботский Е. В., Чеснокова О. Б. Диалогическое общение в образовании: мифы и реальность // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 151 – 162.

29. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов под ред. Н. В. Бордовской. 3-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2016. 432 с.

30. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

31. Фидарова. М. Г. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей информатики в условиях проектной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. С. 9 – 13.

32. Цына А. Ю. Концептуальные основы проектирования инновационных педагогических технологий [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-proektirovaniya-innovatsionnyh-pedagogicheskikh-tehnologiy>.

33. Шапран О. И. Создание инновационной образовательной среды в профессиональной подготовке будущего учителя [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-innovatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-protssesse-professionalnoy-podgotovki-budus-chego-uchitelya>.

34. Шилова С. А. Использование интерактивных технологий для формирования компетенции командной работы в условиях преподавания иностранного языка в высшей школе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия философия. Психология. Педагогика. 2018. № 1. С. 106 – 110.

35. Якушева И. В. Инновационная обучающая среда в университете: соответствие международным требованиям // Педагогика. 2018. № 11. С. 9.

36. Yee Fai Nga, Kwan Kit Chanb, Huey Leic, Phoebe Mokc, Shing Yu Leungd. Pedagogy and Innovation in Science Education: A Case Study of an Experiential Learning Science Undergraduate Course // The European Journal of Social and Behavioural Sciences, 2019. pp. 2912 – 2914.

37. Kolb D. Experiential learning. Manchester: University of Manchester Press, 1984. P. 256.

2.7. Педагогическая практика как условие становления продуктивных стадий субъектности будущего педагога

Е. Н. Малова, О. В. Морозова

Настойчивое обращение исследователей к феномену субъектности будущего специалиста определено рядом причин: стремительные цивилизационные изменения, выбранный страной курс на критически необходимый экономический рост, нарастающие тенденции непрофессионализма обуславливают важность текущей реформации высшей школы в России и повышенный интерес к результатам образования.

Формирование субъектности, субъектной позиции на этапе получения образования рассматривается А. А. Деркачом [5; 6], И.

А. Левицкой [14], Т. А. Ольховой [18], Ю. П. Поваренковым [21] ключевой предпосылкой эффективной профессиональной деятельности и поступательного личностно-профессионального развития. Задачи совершенствования российского образования в изменяющихся условиях и растущие требования к профессиональной готовности будущих учителей определили расширение исследований субъектности учителя и условий ее становления еще на этапе получения педагогического образования. Изучению проблемы посвящены работы Е. Н. Волковой [3], Г. П. Звездиной [7], А. В. Зобкова, И. В. Плаксиной [9], Т. Н. Кочетковой [13], О. В. Пушкиной [22], С. Н. Шушкевич [23]. При этом сохраняется важность поиска дополнительных подходов к проблеме эффективных условий становления субъектных характеристик личности будущего учителя [22; 23].

Е. В. Громов подчеркивает, что педагогической практике в составе образовательного процесса на правах особого учебного цикла отводится существенная роль [4, с. 56], однако не удалось установить наличие эмпирических исследований по изменяющейся субъектности студента педагогического образования, связанной с производственной практикой.

В ходе данного исследования теоретический анализ позволил установить, что текущее переосмысление научных оснований и развитие новых исследовательских направлений на современном этапе изучения субъектности не отменяет актуальности поиска деятельностных детерминант становления субъектности [8, с. 5]. Выявление факторов и механизмов как условий развития субъектности позволяет создавать педагогические технологии под задачи целенаправленного управления процессом в практике профессиональной подготовки.

Проблема эффективных педагогических условий становления субъектности в вузе разрабатывается Е. Н. Волковой [3], Т. Н. Кочетковой [13], И. А. Левицкой [14], Т. А. Ольховой [18], М. В. Селезневой [20], В. И. Пановым [19; 20]. Исследователи выделяют:

- проблемность, проективность, эвристичность, рефлексивность как принципы обучения (Т. А. Ольховая) [18, с. 42];
- практико-ориентированный характер обучения, использование активных форм и методов обучения (Т. Н. Кочеткова) [13, с. 194];

– субъектность педагога вуза, установки на реализацию образовательного процесса, профессиональные компетенции (Е. Н. Волкова, В. И. Панов, М. В. Селезнева) [3, с. 28; 20, с. 73];

– диалогичность, субъект-субъектное взаимодействие в обучении (Т. Н. Кочеткова, И. А. Левицкая, В. И. Панов) [13, с. 190; 14, с. 123; 19, с. 25].

Работы И. А. Левицкой, О. В. Пушкиной указывают на недостаточность научного обоснования целостной концепции формирования субъектной позиции будущего специалиста, а также ограничения в части стратегий реализации и технологических средств [14, с. 121; 22, с. 41].

В дальнейшем анализе рассмотрены научные взгляды на субъектность педагога, суть которых вариативна:

– «отношение учителя к себе как к деятелю» (Е. Н. Волкова) [3, с. 22];

– «определенный уровень развития личности, обладающей уникальной способностью преобразовывать и предлагать различные способы организации деятельности» (Г. П. Звездина) [7, с. 11];

– «качественная характеристика личности, которая проявляется в профессиональной деятельности, самоопределяясь, самоутверждаясь и саморазвиваясь в ней» (О. В. Пушкина) [22, с. 38].

Подобные идеи позволили связать решение задач становления субъектности будущего педагога с его готовностью к инновационной педагогической деятельности. Работы С. Н. Шушкевич [23], А. В. Зобкова, И. В. Плаксиной [9] определяют категорию субъекта инновационной деятельности. Субъект инновационной деятельности рассматривается в контексте поступательного личностно-профессионального самоопределения и профессионального развития; инновационная деятельность способствует «достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта педагогической деятельности при поступательном формировании его субъектности» [Там же, с. 244]. Ученые разделяют взгляд на возможность и необходимость развития субъекта инновационной деятельности уже в процессе профессиональной подготовки учителя, разрабатывают обоснование системы эффективных педагогических условий.

В некоторых современных исследованиях по педагогической практике важность условий, управляющих процессом профессионального саморазвития, отражают следующие позиции:

– З. А. Абасов указывает на трудности перехода от теоретического обучения к практическому в процессе педагогической практики, выделяет факторы, препятствующие творческой деятельности будущего учителя [1];

– Н. М. Мкртчян рассматривает педагогическую практику не только как процесс приобщения студентов к учебно-воспитательной деятельности, а возможность личностного и педагогического смыслостроения, развития когнитивных и деятельностных сторон личности, расширения опыта эмоционально-ценностных переживаний [17, с. 197];

– С. Н. Шушкевич считает, что содержание педагогической практики, насыщенное программой исследовательских задач и практических заданий по изучению инновационных процессов в образовательных учреждениях, способствует подготовке будущих учителей к инновационной деятельности [23, с. 174].

По нашему мнению, способствовать оптимизации процесса становления субъекта педагогической деятельности на этапе профессиональной подготовки будущего педагога может применение экпсихологической (онтологической) модели становления субъектности В. И. Панова [19]. Стадиальная структура субъектности в данном подходе дает возможность:

– целенаправленно управлять процессом становления субъектности будущего учителя;

– выделять уровневые модели субъектности и обеспечивать каждый уровень педагогическими технологиями.

Субъектность во взглядах В. И. Панова понимается как «способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности различных видов (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.)» [Там же, с. 28].

Этапы становления субъектности характеризуются логикой восходящего развития: субъект мотивации (существует потребность освоить новое учебное действие (действие-образец)); субъект восприятия (Наблюдатель) (способен сформировать в уме модель (образ) дей-

ствия-образца); субъект подражательного действия (Подмастерье) (способен воспроизвести действие-образец, подражая педагогу); субъект произвольного выполнения действия-образца, но еще с опорой на внешний контроль со стороны педагога (Ученик); субъект произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (Мастер) (способен к самостоятельному выполнению действия-образца, в том числе контролю и коррекции правильности его выполнения); субъект внешнего контроля за выполнением действия-образца другими (Эксперт) (способен заметить ошибки при выполнении действия-образца другими); субъект продуктивного развития (Творец) (способен использовать освоенное действие-образец в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения) [Там же].

По результатам наших предварительных исследований установлено, что стадии субъектности «Мастер», «Эксперт», «Творец» достигнуты в преобладающей доле испытуемых школьных учителей и студентов педагогического образования. При этом в выборках установлена низкая количественная выраженность стадии «Эксперт» [15, с. 125; 16, с. 37 – 38].

Данные результаты требуют уточнения – экспертная функция присуща субъекту педагогической деятельности через рефлексию и критический анализ, осмысление и оценку своего опыта и опыта коллег с точки зрения возможного изменения и развития.

Мы предположили, что собственная исследовательская деятельность как составляющая часть учебно-профессиональной деятельности студента является необходимым условием становления педагогической субъектности на высших стадиях экопсихологической модели. В результате самостоятельного осуществления исследования и овладения операциями всех его этапов (сравнение, анализ, контроль, оценка, проверка т.д.) развиваются теоретическое мышление, критическое мышление, рефлексивные способности, что способствует самодвижению студента от низкопродуктивных стадий экопсихологической модели В. И. Панова (Наблюдатель, Подмастерье, Ученик) к верхним (Мастер, Эксперт, Творец). Субъектность стадии «Эксперт» формирует исследовательская деятельность как вариант технологического обеспечения [15; 16].

В работах Н. В. Бордовской, С. Н. Костроминой, С. И. Розум, Н. Л. Москвичева, Н. Ф. Ильиной, С. Н. Шушкевич подчеркивается важность исследовательской активности на этапе профессиональной подготовки учителей [2; 10; 11; 23].

Теоретическая модель исследовательского потенциала студентов Н. В. Бордовской имеет трехкомпонентную структуру: мотивационный (интеллектуальные чувства, познавательные потребности и ценности познания), когнитивный (понятийное мышление, используемые знаковые системы и когнитивные схемы, исследовательская специфика качеств мышления) и поведенческий (алгоритмы исследовательского поведения, технологическая компетентность, самостоятельность и инициативность личности) компоненты [2, с. 91 – 92].

По Н. В. Бордовской, исследовательский потенциал студентов развивается в процессе освоения курсов учебного плана, а также через самостоятельную исследовательскую активность [11, с. 4]. Это «системная и интегральная характеристика внутренних и приобретенных в процессе обучения, воспитания и развития ресурсов... необходимых и достаточных для овладения и успешного самостоятельного осуществления исследовательской деятельности» [2, с. 92].

Мы предположили, что решение задач производственной практики, обогащенных пакетом заданий исследовательской направленности, может способствовать развитию исследовательского потенциала студента и педагогической субъектности студента.

В ходе планирования экспериментального исследования был разработан набор исследовательских заданий психолого-педагогического блока в соответствии с содержанием стадий субъектности эконсихологической модели В. И. Панова, что также позволяет организовать деятельность студента поэтапно.

Стадия «Наблюдатель» – заполнение в первую неделю практики разработанных карт наблюдений за учебной деятельностью учащихся (схема анализа достигнутого уровня субъектности учащихся) и педагогической деятельностью учителя (схема наблюдения за стилем общения педагога, схема наблюдения за оценочной деятельностью учителя). Ниже частично иллюстрируем схемы наблюдений.

Схема анализа достигнутого уровня субъектности учащихся

Критерии субъектности в видах учебной активности		Баллы	Фамилия	Фамилия	...	Среднее по группе
Выполняет задания на уроке	Н – наблюдает, как это задание выполняется другим учеником на доске	1				
	П – смотрит, как это делают другие (сосед по парте), и повторяет за ними, не задумываясь	2				
	У – просит учителя проверить, спрашивает «У меня правильно?»	3				
	М – выполняет задание самостоятельно	4				
	Э – всегда замечает ошибки в выполнении этого задания у того, кто отвечает у доски	5				
	Т – все время старается предложить что-то неожиданное, сделать по-своему	6				
Во время контрольной работы	Н – наблюдает, как задание выполняется другим учеником	1				
	П – пытается списать его решение у других или подсмотреть в шпаргалку	2				
	У – самостоятельно выполняет задания и ждет, что после проверки учитель укажет на допущенные ошибки	3				
	М – самостоятельно выполняет и проверяет свои задания	4				
	Э – замечает ошибки, которые допускает сосед по парте	5				
	Т – на контрольных любит работать с нестандартными заданиями	6				
Взаимодействие с одноклассниками	Н – наблюдает, как взаимодействуют между собой другие, не вступает в общение	1				
	П – ведет себя в отношении других стандартно, привычно, однотипно	2				
	У – в отношениях возникают случаи взаимного непонимания, готов исправлять ошибки	3				
	М – взаимодействует конструктивно	4				
	Э – испытывает интерес к анализу и оценке взаимоотношений	5				
	Т – прилагает усилия для развития отношений в классе	6				

Критерии субъектности в видах учебной активности		Баллы	Фамилия	Фамилия	...	Среднее по группе
Учебная мотивация	Н – нет ярко выраженных мотивов, учится, так как нужно учиться	1				
	П – социальный мотив, ходит в школу, как и его друзья	2				
	У – нравится получать хорошие оценки и похвалу учителя	3				
	М – мотивация достижения, хочет получить знания, хорошее образование	4				
	Э – присутствуют конкурентные мотивы, критичный ум, оценивает возможности, целесообразности	5				
	Т – ярко выраженная познавательная активность, интерес к новому, нестандартному	6				

Таблица 2

Схема наблюдения за стилем общения педагога

Критерии взаимодействия		Фамилия	Фамилия	...
1. Организация учебной деятельности	А. Дополняет, уточняет, организует совместную деятельность учеников			
	В. Дает указания, команды, приказы			
	С. Ситуативно			
	Д. Не дает возможности ответить			
2. Реакция на вопросы детей	А. Дает полный ответ			
	В. Пресекает или дает краткий ответ			
	С. Дает формальный ответ			
3. Понимание ученика	А. Принимает особенности учеников спокойно			
	В. Демонстрирует собственное превосходство			
4. Поощрение	А. Объективно, с опорой на фактическую деятельность			
	В. Субъективно, без опоры			

Схема наблюдения за оценочной деятельностью учителя

Оценочные действия учителя	Фамилия	Фамилия	...	Общее количество раз по классу – преобладающий вид оценочных действий учителя
1. Согласие со сказанным				
2. Отрицание				
3. Ободрение				
4. Негативное порицание				
5. Стимулирующее порицание (не точно, подумай, пожалуйста)				
6. Неопределенная оценка (угу, садись, пожалуйста)				
7. Отсутствие оценки (нет вербальной и невербальной реакции)				
Общее количество раз по каждому учащемуся – преобладающий вид оценочных действий по отношению к данному учащемуся				

1. Стадия «Подмастерье» – рекомендован подбор дидактических материалов репродуктивного, продуктивного уровней, а также контрольно-измерительных материалов.

2. Стадия «Ученик» – разработка и проведение урока (воспитательного мероприятия) по согласованию с учителем и под контролем учителя.

3. Стадия «Мастер» – самостоятельная разработка дидактических материалов в соответствии со стадиями субъектности учащихся, выявленными в ходе наблюдения, использование данных разработок в уроке.

4. Стадия «Эксперт» – реализация групповых исследовательских проектов по установлению личностных особенностей (учебная мотивация, школьная тревожность, акцентуации характера, познавательные способности), социального статуса учащихся с недостаточным уровнем выраженности субъектности. Определен круг психодиагностиче-

ских методик, позволяющих верифицировать исследовательскую гипотезу.

5. Стадия «Творец» – разработка практических рекомендаций по результатам исследовательского проекта по сопровождению развития субъектности учащегося; разработка и реализация творческого проекта по учебному предмету для класса, стимулирующего развитие субъектности (дидактическая игра, интеллектуальный квест, КВН, викторина, тренинг).

В исследовании приняли участие студенты четвертого курса исторического профиля Педагогического института ВлГУ (n = 42). Организация и содержание практики традиционные.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа:

1. Мотивационный этап. На консультации, предваряющей начало практики, актуализируется необходимость развития исследовательского потенциала студента в ходе прохождения практики, осуществляется знакомство с предлагаемыми заданиями, проводится первый срез результатов психодиагностических методик.

2. Реализационный этап. В процессе прохождения педагогической (производственной) практики студент самостоятельно выполняет набор заданий психолого-педагогического блока. Кураторское сопровождение осуществляется через индивидуальную работу со студентами в консультативное время по вопросам организации и содержания работ.

3. Обобщающе-рефлексивный этап. Обсуждение полученных результатов и выводов заданий через индивидуальную беседу со студентом, объективирование достижений и дальнейших возможностей профессионального развития. Проводится второй срез результатов психодиагностических методик.

На первом и третьем этапах эксперимента использован следующий психодиагностический инструментарий:

– методика «Стадии становления субъекта педагогической деятельности» для студентов В. И. Панова, И. В. Плаксиной [12], которая позволяет устанавливать поведенческие проявления шести стадий (Наблюдатель, Подмастерье, Ученик, Мастер, Эксперт, Творец);

– опросник «Методика оценки исследовательского потенциала» Н. В. Бордовской [2], измеряющая мотивационный, когнитивный, по-

веденческий компоненты исследовательского потенциала студента и его общий уровень.

В таблицах 4, 5 представлены средние значения и выраженность достигнутых стадий субъектности первого (до практики) и второго (после практики) срезов.

Таблица 4

**Средние значения достигнутых стадий субъектности
до практики и после практики**

Стадия	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
Срез 1	3,05	2,82	3,49	4,17	3,48	3,98
Срез 2	3,11	3	3,23	4,1	3,41	4,13

Таблица 5

**Выраженность достигнутых стадий субъектности до практики
и после практики**

Стадия	Срез 1	Срез 2
Наблюдатель	9,5 % (4 чел.)	4,8 % (2 чел.)
Подмастерье	4,8 % (2 чел.)	4,8 % (2 чел.)
Ученик	19,05 % (8 чел.)	2,4 % (1 чел.)
Мастер	30,95 % (13 чел.)	30,95 % (13 чел.)
Эксперт	4,8 % (2 чел.)	7,1 % (3 чел.)
Творец	28,5 % (12 чел.)	40,5 % (17 чел.)
Мастер-Творец	2,4 % (1 чел.)	9,5 % (4 чел.)

С помощью критерия углового преобразования Фишера установлена достоверность положительного сдвига значений по стадии «Ученик» ($\varphi^*_{эмп} = 2,708$, $p \leq 0,01$). Отмечается тенденция к увеличению доли студентов с достигнутой стадией субъектности «Творец» и равно выраженных стадий «Мастер-Творец».

В Таблицах 6, 7 представлены средние значения и выраженность исследовательского потенциала первого (до практики) и второго (после практики) срезов.

Таблица 6

**Средние значения исследовательского потенциала до практики
и после практики**

Шкалы	Общий уровень ИП		Мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
	сырой балл	стенайн	сырой балл	стенайн	сырой балл	стенайн	сырой балл	стенайн
Срез 1	327,05	5	73,26	5	114,84	5	138,94	5
Срез 2	345,44	5	80,49	6	118,21	5	146,51	6

Установлена достоверность различий с помощью U-критерия Манна-Уитни по шкале «Общий уровень исследовательского потенциала» ($U_{эмп} = 682.5$, $p \leq 0,05$) и по шкале «Мотивационный компонент» ($U_{эмп} = 615$, $p \leq 0,05$).

Таблица 7

**Выраженность уровней исследовательского потенциала
до практики и после практики**

Уровень ИП	Срез 1	Срез 2
Высокий	14,285% (6 чел.)	30,95% (13 чел.)
Средний	64,285% (27 чел.)	64,285% (27 чел.)
Низкий	21,43% (9 чел.)	4,76% (2 чел.)

С помощью критерия углового преобразования Фишера установлена достоверность положительного сдвига значений до и после практики по высокому ($\varphi^*_{эмп} = 1,869$, $p \leq 0,05$) и низкому ($\varphi^*_{эмп} = 2.402$, $p \leq 0,01$) уровням исследовательского потенциала.

Далее результаты обоих этапов подвергались корреляционному анализу. В Таблице 8 представлены статистически значимые корреляционные связи между результатами студентов до (1-й срез) и после (2-й срез) практики.

**Статистически значимые корреляционные связи между
шкалами методик до и после практики**

Шкалы	Общий уровень исследовательского потенциала		Мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
	срез 1	срез 2	срез 1	срез 2	срез 1	срез 2	срез 1	срез 2
Наблюдатель	-0.252*	-0.192	– 0.333**	-0.079	– 0.225*	-0.199	-0.321	-0.214
Подмастерье	-0.008	-0.313**	-0.158	-0.26*	-0.198	– 0.238*	-0.163	– 0.364**
Ученик	-0.20	-0.16	-0.251*	– 0.445**	-0.23*	-0.133	– 0.273*	– 0.346**
Мастер	0.245*	0.312**	0.428**	0.344**	0.371* *	0.271* *	0.428* *	0.427**
Эксперт	0.015	-0.055	0.193	0.067	0.225*	0.01	0.192	0.012
Творец	0.173	0.297**	0.136	0.22*	0.089	0.22*	0.15	0.326**

* статистически значимые корреляционные связи ($r_{\text{крит.}} = 0.22, p \leq 0,05$)

** статистически значимые корреляционные связи ($r_{\text{крит.}} = 0.28, p \leq 0,01$)

Низкорепродуктивные в экопсихологической модели В. И. Панова стадии «Наблюдатель», «Подмастерье» и «Ученик» имеют отрицательные корреляционные связи с исследовательским потенциалом. Стадия «Мастер» имеет положительные связи с исследовательским потенциалом до и после педагогической практики.

Между стадией «Эксперт» и компонентами исследовательского потенциала после педагогической практики значимые корреляционные связи отсутствуют. Выявлены достоверные положительные корреляционные связи между стадией «Творец» и шкалами исследовательского потенциала (существенный сдвиг в корреляции с поведенческим компонентом ИП) на этапе завершения педагогической практики.

По итогам экспериментальной работы установлено, что опыт самостоятельной педагогической деятельности студента и исследовательские задачи в ходе практики запускают регресс субъектных проявлений низкопродуктивных стадий «Наблюдатель», «Подмастерье», «Ученик», которые имеют выраженную исполнительскую составля-

ющую и не предполагают осознанной саморегуляции и организации собственной деятельности, в том числе исследовательской [19, с. 58]. Положительная динамика результатов проведенного исследования выражается в уменьшении доли студентов с достигнутой стадией «Ученик» и увеличении – с достигнутой стадией «Творец». Количество стадия «Мастер» частично наполняется долей студентов, перешедших со стадии «Ученик», и остается переходной для достигших стадии «Творец». Стадия «Творец» взаимосвязана с исследовательской деятельностью и развивается в процессе педагогической практики. В очередной раз результаты стадии «Эксперт» низкие, потенциала исследовательских заданий практики, первого опыта педагогической деятельности студентов и учебного процесса вуза в целом недостаточно для достижения этой стадии.

Перспективы дальнейшего изучения предполагают продолжение экспериментальной работы по использованию разработанных заданий производственной практики, уточнение технологического обеспечения процесса становления стадии субъектности «Эксперт».

Анализ динамики выраженности субъектности на стадиях экпсихологической модели был предпринят на выборке студентов, обучающихся по направлению «Филологическое образование». Исследовательскую выборку составили студенты 4 курса (n = 30).

В таблицах 9 и 10 представлены средние значения сформированной стадии субъектности у студентов четвертого курса до и после прохождения педагогической практики в образовательных организациях.

Таблица 9

**Среднее значение выраженности стадий субъектности
до педагогической практики**

Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
3,4	3,1	3,3	4,3	3,2	3,6

Таблица 10

**Среднее значение выраженности стадий субъектности
после прохождения педагогической практики**

Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
2,8	2,7	3,1	4,1	3,8	4,4

Анализ средних значений по этапам становления субъекта учебно-профессиональной деятельности студентов четвертого курса до прохождения педагогической практики показал, что наибольшее значение в выборке имеет стадия «Мастер» (4,3), что свидетельствует о способности студентов к самостоятельной постановке и выполнению учебно-профессиональных задач. Все остальные стадии представлены на приблизительно одинаковом уровне: «Творец» – 3,6; «Наблюдатель» – 3,4; «Ученик» – 3,3; «Эксперт» – 3,2 и «Подмастерье» – 3,1. Такая ситуация может свидетельствовать о различных способах поведения в разных учебных ситуациях. При этом обращает на себя внимание тот факт, что по стадии «Наблюдатель» получено достаточно высокое значение и это говорит о представленности пассивной позиции студентов в учебно-профессиональной деятельности. Такая позиция – готовность к восприятию демонстрируемого педагогом действия-образца, формирование его умственного образа важная, но недостаточная для учебно-профессиональной деятельности позиция. Преобладание стадии «Мастер» над стадиями «Эксперт» и «Творец» свидетельствует о сформированной у студентов способности к внутренней регуляции и контролю выполняемой деятельности. Но есть ограничения в экстерииоризации функции внешнего контроля, в то время как педагогическая деятельность предполагает активную позицию в отношении оценки качества выполнения действия другими, прежде всего учениками.

Представленные в таблице 2 результаты отражают изменения в уровнях субъектности студентов 4 курса, которые произошли в результате прохождения педагогической практики. Наибольшее значение у стадии «Творец» (4,4), чуть меньше – у стадии «Мастер» (4,1), что означает способность к самостоятельному выполнению деятельности и ее использованию для творческого развития и самовыражения в учебно-профессиональной деятельности и, в целом, в жизнедеятельности. Чуть меньше значение у стадии «Эксперт» (3,8), что свидетельствует о формировании способности оценивать действия других. Увеличение среднего значения по стадиям «Творец» и «Эксперт» позволяет предположить, что активная позиция студентов во время педагогической практики способствует развитию умения управлять собственной деятельностью, творчески ее преобразовывать, а также оценивать, выявлять ошибки в выполнении деятельности другими. Заметно снижение

по сравнению с результатами первого тестирования среднего значения по таким стадиям, как «Подмастерье» (2,7) и «Наблюдатель» (2,8).

Оценка достоверности полученных результатов с использованием U-критерия Манна-Уитни показала, что достоверно значимыми на уровне $p \leq 0,01$ являются показатели по стадиям «Наблюдатель», «Эксперт» и «Творец». По стадии развития субъекта учебно-профессиональной деятельности «Подмастерье» полученное значение находится в зоне неопределенности. По стадиям «Ученик» и «Мастер» полученные значения говорят об отсутствии достоверных различий между показателями, полученными в группе студентов до и после прохождения педагогической практики. Достоверно значимое снижение значения по стадии «Наблюдатель» и повышение значения по стадиям «Эксперт» и «Творец» свидетельствуют о переходе от пассивного наблюдения за выполнением деятельности другими к оценке выполнения действия образца другими и к проявлению творческого отношения к собственной деятельности. Самостоятельное выполнение учебно-профессиональной деятельности, характерное для стадии «Мастер», сохраняет свои высокие позиции. Таким образом, прохождение педагогической практики стимулирует развитие продуктивных стадий субъекта учебно-профессиональной деятельности. И этому способствует резкий переход студентов от решения задач, поставленных преподавателем в учебной деятельности, к самостоятельной постановке учебных задач для школьников, оценке и контролю их выполнения и формулировке задач собственного развития в профессиональной деятельности уже в статусе педагога.

В таблицах 11 и 12 представлено процентное соотношение студентов - будущих педагогов, находящихся на разных стадиях сформированности субъектной позиции в учебно-профессиональной деятельности.

Таблица 11

Представленность достигнутых стадий субъекта учебно-профессиональной деятельности до педагогической практики

Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
13,7 %	10,7 %	10,3 %	33,7 %	10,3 %	21,3 %

**Представленность достигнутых стадий субъекта учебно-
профессиональной деятельности после прохождения
педагогической практики**

Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
–	–	10 %	33,3 %	20 %	36,7 %

Анализ достигнутых стадий субъектности на первом этапе исследования показал, что у студентов четвертого курса представлены все стадии. Более 30 % студентов находятся на репродуктивных стадиях, демонстрируя способность к выполнению действий на уровне подражания и при внешнем контроле со стороны педагога. Скорее всего, это связано с особенностями образовательной среды, которая поддерживает пассивность студентов и не создает условия для выхода студентов на продуктивный творческий уровень самовыражения и реализации учебно-профессиональной деятельности. И это справедливо как в отношении типа предлагаемых учебных заданий, так и в целом стиля взаимодействия в системе педагог – студент.

Вместе с тем, радует тот факт, что наибольшая доля испытуемых находится в становлении субъектности на стадии «Мастер» (33,7 %) и на стадии «Творец» (21,3 %), что свидетельствует о преодолении студентами репродуктивных стадий и переходе к продуктивным способам реализации учебно-профессиональной деятельности, способности к самостоятельности в выполнении учебных заданий, их творческому осмыслению. Вероятно, образовательная среда и тип взаимодействия в системе педагог – студент создают условия для развития продуктивного стиля выполнения деятельности, стимулируют развитие субъект-субъектных отношений при условии мотивационной готовности студентов к переходу на высшие стадии субъектной позиции в учебно-профессиональной деятельности.

Анализ результатов сформированности стадий субъектности после прохождения студентами педагогической практики показал, что наибольшая доля испытуемых находится в становлении субъектности на стадии «Творец» (36,7 %) и стадии «Мастер» (33,3 %). 20 % студентов – на стадии «Эксперт» и 10 % – на стадии «Ученик». Преобладание в выборке стадий самостоятельного и продуктивного уровня выполне-

ния деятельности, способности к оцениванию деятельности других, достигнутых студентами после прохождения педагогической практики, может свидетельствовать о творческом характере педагогической деятельности. Виды активности, выполняемые студентами в ходе педагогической практики, стимулируют развитие стадий «Эксперта» и «Творца», ставя студента в позицию авторства в создании и проведении уроков, а также эксперта в оценивании деятельности учащихся. Полученные результаты подводят нас к выводу о том, что для развития у учащихся активной субъектной позиции в учебной деятельности, педагог сам должен обладать сформированной субъектной позицией на стадии «Мастер», «Эксперт» и «Творец». Это заключение справедливо и для ситуации взаимодействия ученика и педагога в школе, и для ситуаций взаимодействия студента и педагога вуза. Таким образом, для активного продвижения студентов по стадиям субъектности в учебно-профессиональной деятельности, работающий со студентами педагог вуза сам должен обладать не только знаниями о закономерностях становления субъектной позиции, но и быть субъектом собственной профессиональной деятельности и, шире, собственной жизнедеятельности. Педагогическая практика занимает важнейшее место в подготовке будущих учителей, способствуя интеграции теоретических знаний с приобретением личного опыта работы учителя в реальных условиях. Именно в ходе педагогической практики у студентов происходит формирование профессиональных компетенций современного учителя.

Педагогическая практика в педагогических вузах является важной частью учебного процесса, продолжая процесс становления продуктивных стадий субъектности, ставя студентов в ситуацию необходимости творчески применять в практической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, полученные при изучении педагогики, психологии, частных методик и специальных дисциплин, способствовать развитию у будущих учителей интереса к научно-исследовательской работе. Практика представляет собой организацию самостоятельной практической деятельности по решению различных педагогических задач – моделирование практической работы с классом, организация самостоятельной деятельности учащихся, осуществление контроля и оценки деятельности учащихся, что стимулирует развитие стадий субъектности на уровне «Мастер», «Эксперт» и «Творец».

Становление субъекта педагогической деятельности проходит через ряд этапов – субъект учебно-профессиональной деятельности на

этапе обучения в вузе и субъект профессиональной деятельности на этапе прохождения педагогической практики, где второй этап оказывает активное влияние на развитие продуктивных стадий становления субъектности. Это происходит как результат выполнения студентами учебных заданий, сформулированных руководителями педагогической практики, так и собственная активность в постановке задач развития и саморазвития, моделировании учебных заданий для учащихся и собственного продвижения в усвоении профессиональных компетенций педагога.

Полученные результаты подтверждают наши предположения о роли педагогической практики в развитии продуктивных стадий становления субъектности студентов. Значение педагогической практики может быть усилено за счет использования интерактивных методов обучения в процессе профессиональной подготовки, включении исследовательских заданий, моделирования профессиональных ситуаций и других способов постановки студентов в ситуацию приобретения практического опыта педагогической деятельности. Мы видим необходимость активизации личностно-профессионального становления студента – будущего педагога посредством совершенствования программы обучения, а именно: включение в нее заданий, направленных на осознание личностного смысла профессии; поиск и формирование индивидуального стиля учебной, а постепенно и педагогической деятельности; создание ситуаций исследования студентами себя в роли преподавателя, рецензента, оппонента, эксперта; наполнение программы педагогической практики заданиями исследовательского характера.

Библиографические ссылки

1. Абасов З. А. Роль педагогической практики студентов в их профессиональном становлении [Электронный ресурс]. URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2002-03/Abasov.pdf>.

2. Бордовская Н. В., Костромина С. Н., Розум С. И., Москвичева Н. Л. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 89 – 103.

3. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дисс. ... д. психол. н. М., 1998. 50 с.

4. Громов Е. В. Философские аспекты повышения практической ориентированности педагогического образования // Альманах современной науки и образования. 2015. № 9(99). С. 54 – 57.

5. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. 2015. № 2 (54). С. 8 – 22.

6. Деркач А. А. Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // Акмеология. 2018. № 2 (66). С. 5 – 6.

7. Звездина Г. П. Субъектность учителя как детерминанта устойчивости личности к деструктивному влиянию профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... к. психол. н. Ростов н/Д, 2006. 24 с.

8. Знаков В. В. Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 3 – 16.

9. Зобков А. В., Плаксина И. В. Эмпирическая структура психологических характеристик становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 236 – 262.

10. Ильина Н. Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования: дисс. ... д. пед. н. Красноярск, 2014. 361 с.

11. Исследовательский потенциал студента: монография / под ред. Н. В. Бордовской. М.: Русайнс, 2015. 264 с.

12. Капцов А. В., Колесникова Е. И., Селезнева М. В., Плаксина И. В. Диагностика стадий становления субъектности обучающихся // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 5А. С. 158 – 169.

13. Кочеткова Т. Н. Условия, способствующие развитию субъектности студентов в процессе получения высшего образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 6 (121). С. 190 – 195.

14. Левицкая И. А. Становление профессионально-субъектной позиции будущего специалиста // Альманах современной науки и образования. 2012. № 10 (65). С. 121 – 123.

15. Малова Е. Н. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности на этапе профессионального обучения // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия «Педагогические и психологические науки». 2018. № 32 (51). С. 117 – 126.

16. Малова Е. Н. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности: опыт теоретико-эмпирического исследования // Акмеология. 2019. № 1 (69). С. 34 – 39.

17. Мкртчян Н. М. Педагогическая практика в системе высшего отечественного образования: история и современность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11 (65). Ч. 2. С. 194 – 197.

18. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета: автореф. дисс. ... д. пед. н. Оренбург, 2007. 45 с.

19. Панов В. И. Экопсихология: парадигмальный поиск. М., СПб.: Психол. ин-т РАО; Нестор-История, 2014. 302 с.

20. Панов В. И., Селезнева М. В. Опыт изучения профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков военного вуза на разных стадиях становления субъектности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 72 – 80.

21. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального самоопределения личности: системогенетический подход // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 2. С. 211 – 217.

22. Пушкина О. В. Инновационная модель формирования субъектно-профессиональной позиции педагога // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4. № 4. С. 37 – 41.

23. Шушкевич С. Н. Педагогические условия профессиональной подготовки студентов педагогического вуза как субъектов инновационной деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 2 (34). С. 172 – 175.

Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ

3.1. Содержание комплекса психолого-педагогических средств развития субъектности педагогов и студентов, участвующих в инновационной деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз

Дрозд К. В.

Актуальность развития субъектности педагогов и студентов – будущих педагогов, участвующих в инновационной деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз, опирается на необходимость решения задач модернизации образования, определенных национальной доктриной образования, стратегией развития воспитания в РФ на период до 2025 года, государственной программой «Развитие образования» на 2018 – 2025 гг. (Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642), а также реализацией ряда мероприятий по созданию эффективных условий для реализации инновационной деятельности образовательных учреждений.

В контексте настоящего исследования мы под *организационно-педагогическими условиями* понимаем *характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечивает упорядоченное и направленное эффективное функционирование образовательной системы, а также развитие её субъектов.*

В качестве организационно-педагогических условий может выступать открытое образовательное или воспитательное пространство, интегрирующее все ступени школьного и вузовского образования и координирующее структуры в целях обеспечения высокого уровня организационного и профессионального объединения деятельности субъектов разноуровневого образовательного процесса.

Под воспитательным пространством образовательного учреждения понимается сложное средовое образование, структура которого рассматривается как результат процессов дифференциации и интеграции, при этом механизмом его построения и реализации является сеть педагогических событий внешнего и внутреннего характера.

Воспитательное пространство школа-вуз является организационной формой объединения усилий и ресурсов заинтересованных сторон для достижения конкурентоспособных преимуществ в системе образования, так как обеспечивает возможность использования ресурсов участников разноуровневого образовательного процесса, введение в образовательный процесс наиболее современного предметного и технологического содержания, преемственность образования разных уровней, построение индивидуальных траекторий развития, непрерывное погружение обучающихся в область будущей профессиональной деятельности.

Важной характеристикой воспитательного пространства школа-вуз является его активность как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулирующей творческий подход к организации жизнедеятельности. Воспитательное пространство школа-вуз также характеризуется наличием:

- единых целей, разделяемых участниками инновационной деятельности;
- общих ценностей, составляющих основание содержания образовательной деятельности;
- схожих педагогических концепций школы и вуза, ориентированных на приоритеты гуманистического воспитания;
- гибкой структуры пространства;
- динамической сети разноуровневых педагогических событий;
- диалогового режима взаимодействия субъектов;
- разветвленной системы отношений между компонентами и субъектами пространства.

В условиях воспитательного пространства школа-вуз нами была разработана и апробирована модель научно-методического обеспечения становления субъектов инновационной деятельности. Реализация данной модели опирается на следующие основные принципы:

- приоритет самостоятельного обучения;
- принцип совместной деятельности;
- принцип индивидуализации;
- принцип направленности на проблемные вопросы практики;
- принцип демократичности взаимоотношений администрации и педагогов.

Научно-методическое обеспечение становления субъектов инновационной деятельности включает в себя несколько направлений деятельности.

К первому направлению можно отнести организацию методической поддержки, консультирование, помощь в работе творческих групп, методических объединений, общешкольных семинаров, педагогических советов. Это направление носит в основном характер передачи информации, но формы здесь могут быть самыми разнообразными. Их можно разделить на активные и пассивные. К пассивным относятся выступления на педсовете (семинаре), анкетирование (другие формы опроса), ознакомление с методологическими источниками инновационной деятельности. В качестве активных форм применяются дискуссии и тренинги.

Второе направление представляет собой информационную поддержку участия педагогов и студентов - будущих педагогов в различных педагогических мероприятиях (конференциях, мастер-классах, конкурсах профессионального мастерства) по представлению и обобщению своего опыта.

К третьему направлению относится психолого-педагогическое сопровождение профилактической направленности, связанное с приобретением учителями и студентами педагогического вуза навыков эмоционального саморегулирования, развитием способности сохранять и активизировать компенсаторные, защитные и регулятивные механизмы с целью сохранения эмоционального здоровья, профессионального долголетия.

В рамках реализации выше описанной модели научно-методического обеспечения становления субъектов инновационной деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз был разработан и апробирован субъект-ориентированный комплекс психолого-педагогических средств, опирающийся на современные требования стандартов нового поколения.

Данный комплекс понимается нами как совокупность трех основных компонентов:

– содержательного (дидактические ориентиры по включению субъект-ориентированных культурных ценностей в содержание образования);

– процессуального (совокупность средств по формированию опыта субъект-субъектных отношений участников инновационной деятельности);

– инструментального (формы и способы взаимодействия субъектов инновационной деятельности).

В качестве условий реализации инновационного проекта был разработан и апробирован комплекс психолого-педагогических средств, включающий содержательный, инструментальный, процессуальный компоненты. Содержательный компонент комплекса представляет собой инновационный потенциал педагогического коллектива, включающий мотивационно-ценностные ориентации, рефлексивные и творческие способности, отношение личности к неопределенности, способность к сотрудничеству, особенности самоорганизации деятельности, тип профессиональной идентичности.

Инструментальный компонент включает систему научно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогического коллектива, технологии организации исследовательской и рефлексивной деятельности, педагогических событий, мастер-классов, интерактивные инновационные технологии, технологии командного совместного творчества, тренинговые программы, направленные на развитие субъектных качеств, в соответствии с онтологическими этапами становления субъектности. Процессуальный компонент комплекса представляет собой практическую апробацию средств, методов и технологий и оценку их эффективности.

В настоящей статье, опуская подробный сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп, мы представляем анализ эмпирических данных, полученных на экспериментальной выборке, позволяющий описать экспериментальную модель становления субъектности.

К источникам форм и способов, представленных в инструментальном компоненте субъект-ориентированного комплекса психолого-педагогических средств развития потенциала инновационной деятельности педагогов МБОУ «СОШ» № 15 г. Владимира, мы отнесли:

– систематическое образование субъектов воспитательного пространства школа-вуз на информационном этапе;

– научно-исследовательскую работу на методическом этапе;

- практику самообразования и профессионального общения на этапе реализации инноваций;
- распространение опыта инновационной деятельности на рефлексивном этапе.

Систематическое образование педагогов школы и студентов – будущих педагогов проходит посредством посещения педагогических советов и выступлений на теоретических, проблемных семинарах на базе школы. Работа коллектива школы осуществляется по теме регионального инновационного проекта «Организационно-педагогические условия становления субъектности участников разноуровневого образовательного процесса». На информационном этапе проходит совместное обсуждение методологической базы исследования и формирование единого научного тезауруса инновационной деятельности педагогического сообщества. Этому способствует тематическая направленность педагогических советов, таких как:

- «Исследовательская компетентность педагога как ресурс реализации Национального проекта «Образование»»;
- «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса»;
- «Работа методических объединений в условиях реализации инновационного проекта»;
- «Организация работы проект-центра внеучебных педагогических событий»;
- «Организация работы проектных и профильных предметных лабораторий учащихся».

Как известно, инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении. Инструментальный компонент субъект-ориентированного комплекса психолого-педагогических средств развития потенциала инновационной субъектов воспитательного пространства школа-вуз включает такие организационные и направляющие формы, как:

- проектировочные семинары, которые опираются на совместную работу, проводимую на семинаре его организаторами, по выявлению противоречий в содержании сообщений, способах работы и демонстрируемых целях, критике последствий достижения поставленных

целей (прежде всего с точки зрения ценностей участников) и т.п. с целью построения проблемной ситуации как личной для каждого, так и для всех участников. В ходе реализации инновационного проекта были проведены проектировочные семинары для педагогов школы и студентов педагогических специальностей: «Инновационная педагогическая деятельность: выбор направления развития, разработка перспективных задач», «Модель образовательного пространства школа-вуз», «Содержание деятельности проектных педагогических лабораторий»;

– научно-практические семинары, которые являются обеспечивающим видом проектной работы по вопросам инновационной деятельности и направлены на формирование у педагогов и студентов компетенций, позволяющих заниматься прикладными видами профессиональной деятельности. Актуальными для решения вопросов подготовки педагогов к инновационной деятельности стали такие научно-практические семинары, как: «Экопсихологическая модель становления субъекта деятельности», «Анализ урока с опорой на стадии развития субъектности», «Соотношение этапов экопсихологической модели становления субъектности и этапов работы с учебным материалом», «Исследовательская компетентность педагога», «Мониторинг становления субъекта учебной и педагогической деятельности», «Технология проектной деятельности»;

– тренинги: «Субъект-субъектные взаимодействия в учебном процессе», «Интерактивные технологии в работе педагога», «Технология подготовки и проведения мастер-класса», «Развитие рефлексивных способностей педагога» (см. Приложения).

В качестве технологии сопровождения коллективной познавательной деятельности в рамках тренингов, научно-практических и проектировочных семинаров используется модерация как направляемый структурированный процесс взаимодействия в группе с помощью вербализации и визуализации.

На методическом этапе реализации модели становления субъектности участников инновационной деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз осуществляется *научно-исследовательская работа* педагогов, которая включает в себя разработку индивидуальных планов по инновационной деятельности. В ходе инновационной работы рекомендуется, чтобы учителя-

исследователи школы разработали индивидуальные планы своего профессионального развития. Индивидуальный план отличается от общего тем, что в нем полнее отражаются личные образовательные потребности педагога. Большое место здесь отводится самообразованию, обучению на рабочем месте, и учитель предстает уже сформировавшимся субъектом собственного профессионального развития.

Написание плана – это творческая работа. План – это прогнозирование профессионального роста, развития, это средство, помогающее учителю подняться над повседневностью, очертить новые границы, определить перспективы, обозначить будущие профессиональные достижения. Задача состоит в том, чтобы планирование профессионального развития постепенно становилось для педагога не только обязанностью, но и внутренней потребностью, помогало продвигаться вперед, самостоятельно решать новые задачи.

В структуре плана четыре раздела, и в совокупности они отражают разнообразные направления деятельности педагога. Первый раздел посвящен обзору самостоятельно изученной литературы, связанной с проблемами научного исследования педагога по теме инновационной деятельности. Второй раздел представляет собой теоретическое обоснование индивидуальной темы инновационной деятельности с определением цели, задач и гипотезы исследования. Следующий раздел, третий – это описание перечня методических материалов для индивидуального портфолио. Здесь указывается список методических материалов, который разрабатывается учителем для обеспечения стадий становления субъектности учащихся (студентов, учителей) по теме инновационной деятельности. Это могут быть подборки дидактического материала для урочных или внеурочных занятий, методы и приемы воспитательной работы, семинарских и практических занятий, мастер-классов и др. Четвертый раздел содержит список возможных видов обобщения и распространения собственного опыта инновационной деятельности, например: подготовка сообщений, мастер-классов, открытых уроков или внеурочных занятий, семинаров, печатных статей, рекомендаций, докладов, методических разработок и т.п.

Также результатами активного включения педагогов в инновационный процесс являются разработанные ими портфолио с методическими материалами по становлению субъектности учащихся в об-

разовательном процессе, развернутое обоснование индивидуальной темы исследования и другие продукты инновационной деятельности.

Приведем примеры выбранных педагогами тем индивидуальных исследований в рамках инновационной деятельности МБОУ «СОШ» № 15 г. Владимира:

- Развитие субъектной позиции обучающихся младшей школы средствами исследовательской деятельности;
- Деятельностные предметные олимпиады по физике как средство становления субъектности учащихся и студентов;
- Театрализованная внеурочная деятельность как средство развития субъектности обучающихся;
- Проектная деятельность как средство становления субъектности обучающихся;
- Развитие субъектной позиции учащихся с ОВЗ на уроках математики;
- Формирование субъектности учащихся средствами предмета «Биология»;
- Элективные курсы как инструмент формирования субъектности обучающихся;
- Групповая форма работы на уроках английского языка как условие становления субъектности обучающихся;
- Работа с текстом на уроках истории как средство развития субъектности обучающихся;
- Финансовая грамотность как характеристика субъектности учащегося;
- Формирование информационной компетентности как характеристика субъектности младшего школьника на уроках математики;
- Развитие субъектной позиции младших школьников в условиях организации проектной деятельности;
- Развитие субъектности обучающихся через включение в журналистскую деятельность;
- Становление регулятивных УУД на уроках математики как характеристик субъектной позиции обучающихся;
- Развитие субъектной позиции младшего школьника средствами предмета «Окружающий мир»;
- Педагогические средства предмета «Физика» в развитии субъектности старшеклассников.

Следующий элемент инструментального компонента субъект-ориентированного комплекса психолого-педагогических средств развития потенциала инновационной деятельности субъектов воспитательного пространства школа-вуз отрабатывается посредством *инновационной практики* и разворачивается в форме работы творческой проектной группы по теме инновационной деятельности. Инициативные творческие группы разрабатывают и апробируют различные формы и средства педагогической деятельности на этапе реализации инноваций. Для достижения целей инновационной деятельности проводится активная групповая работа, определяемая как деятельность предметных лабораторий, в рамках которых рождаются новые идеи, создаются модели, технологии, формируется содружество педагогов – новаторов и молодых педагогов. Результатами деятельности лабораторий стали разработки и реализация:

- Положений о работе лабораторий;
- Положения о мастер-классе по становлению субъектности участников образовательного процесса;
- проектных матриц в планы работ лабораторий;
- программ профильных и предпрофильных курсов в условиях образовательного пространства школа-вуз;
- программ профильных недель в условиях образовательного пространства школа-вуз.

На данном этапе также осуществляется работа педагогов в составе школьных методических объединений, проходят индивидуальные консультации по проведению инновационной деятельности. Каждый учитель проводит апробацию комплекса педагогических средств по становлению и развитию субъектности учащихся в урочной и внеурочной деятельности в соответствии с индивидуальной темой исследования, а также проводит ряд диагностических процедур по отслеживанию уровня развития субъектности учащегося. Наряду с указанными формами в целях совершенствования уровня инновационной активности педагог осуществляет еще ряд важнейших мероприятий:

- систематизация и обобщение результатов инновационной деятельности;
- проведение предметных и межпредметных недель;
- подготовка учащихся к участию в Днях науки школы и ВЛГУ;
- подготовка учащихся к участию в конкурсах, олимпиадах;

- проведение проектных сессий учащихся;
- организация внеклассных субъект-ориентированных воспитательных событий;
- разработка и реализация интегрированных педагогических событий с педагогами, учащимися и студентами, таких как: конкурс педагогического мастерства среди студентов ВлГУ «Студент года», интерактивные познавательные игры «Моя страна – моя Россия», «Герои России», деятельностная предметная олимпиада и др.;
- руководство творческими и общественными объединениями учащихся;
- педагогическая поддержка в создании «портфолио» достижений учащихся;
- самообразование, изучение методической литературы;
- повышение квалификационной категории;
- создание «портфолио» собственных достижений.

На четвертом рефлексивном этапе разворачивания модели научно-методического сопровождения инновационной деятельности субъектов воспитательного пространства школа-вуз осуществляется совместное обсуждение результатов индивидуальных и совместных групповых исследований, реализованных педагогами, учащимися, студентами, обмен опытом. На данном этапе еще один значимый элемент инструментального компонента субъект-ориентированного комплекса психолого-педагогических средств развития потенциала инновационной деятельности субъектов воспитательного пространства школа-вуз представлен формами *профессионального общения и распространения опыта*, таких как:

- участие и выступления на педсоветах школы;
- проведение открытых уроков и внеурочных занятий для учителей и студентов;
- наставничество молодых педагогов;
- курирование учебной и педагогической практики студентов педагогических специальностей ВлГУ;
- участие в научных конференциях «Дни науки школы» и «Научная конференция ВлГУ для студентов, педагогов и преподавателей».
- участие в форумах и региональных Днях науки ВлГУ для педагогов;

- организация и участие круглых столов для учителей, студентов и преподавателей вуза, например, «Современные научные подходы к определению понятия «субъект и субъектность», «Взаимодействие школы и вуза в условиях реализации задач инновационной деятельности», «Участие в инновационной деятельности как условие становления профессионального мастерства»;
- участие в профессиональных конкурсах;
- сетевое взаимодействие;
- подготовка и издание публикаций по теме инновационного исследования.

Особой формой распространения педагогического опыта и педагогического общения является посещение и проведение мастер-классов. Интерес к данной форме профессиональной педагогической деятельности возникает у всех, кто становится участником педагогической мастерской даже по далеким от гуманитарной области предметам. Мастерские – отличный способ развивать собственное видение педагогической деятельности, а значит, готовиться к практической реализации сформированных в учебном процессе профессиональных компетенций.

Являясь рефлексивной технологией, мастер-класс на практике актуализирует, тренирует, развивает способность к аналитической деятельности: к анализу содержания учебных текстов и ситуаций общения, к сопоставлению своих и чужих мыслей, чувств, восприятия, отношения, интерпретации; к самоанализу и самоконтролю. Очевидно развивающее воздействие мастерских, что не раз фиксировали на этапе рефлексии в разных мастерских сами участники. Эти занятия поощряют аналитическую и творческую деятельность, развивают доверительные отношения в коллективе, уважительное и радостное отношение к учителю и к учению как к труду и творчеству, формируют профессиональные коммуникативные компетенции педагога.

В соответствии с проблематикой инновационной деятельности педагогами школы были разработаны и проведены несколько мастер-классов для учителей и студентов педагогических специальностей по следующей тематике:

- Игровая деятельность на уроках физической культуры как средство становления субъектности учащихся;

- Развитие субъектности учащихся посредством реализации исследовательского проекта для 4 класса по теме «Органы чувств человека»;
- Развитие субъектности учащихся на уроках русского языка и литературы через применение современных образовательных технологий;
- Интеграция содержания учебной и внеурочной деятельности в рамках предметов художественного цикла как условие становления субъектности учащегося;
- Классный час для 10 класса «От школьника до директора предприятия: среди прав и обязанностей»;
- Технологическая карта урока английского языка для 6 класса «Путешествие по знаменитым улицам городов стран мира».

Инициатива, желание и стремление педагога-мастера представить свой опыт в этой организационно-педагогической форме, а также интерес и потребность в профессиональном саморазвитии молодого педагога являются необходимыми составляющими процессуального компонента субъект-ориентированного комплекса психолого-педагогических средств по развитию субъектности участников воспитательного пространства школа-вуз для дальнейшего последовательного выстраивания поступательного движения к высотам истинного профессионализма, активного восхождения по пути непрерывного роста и самосовершенствования.

В ходе инновационной работы учителя-исследователя школы разрабатывают индивидуальные планы своего профессионального развития. Индивидуальный план отличается тем, что в нем полнее отражаются личные образовательные потребности педагога. Больше место здесь отводится самообразованию, обучению на рабочем месте, и учитель предстает уже сформировавшимся субъектом собственного профессионального развития. Также результатами активного включения педагогов в инновационный процесс являются разработанные ими портфолио с методическими материалами, обоснование индивидуальной темы исследования и другие продукты инновационной деятельности.

Содержание показателей инновационной деятельности (ИД) субъектов инновационной деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Количественные показатели результативности инновационной
деятельности педагогов МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира
и студентов Педагогического института ВлГУ**

Показатели инновационной деятельности (ИД)	2017 – 18 уч. г. Всего учителей в школе – 37		2018 –19 уч. г. Всего учителей в школе – 43		2019 – 20 уч. г. Всего учителей в школе – 46	
	Количество учителей в ИД	25	67 %	27	62,7 %	32
Разработанное портфолио с методическими материалами	25	92,5 %	27	93,1 %	32	100 %
Индивидуальные планы ИД	24	88,8 %	27	93,1 %	32	100 %
Обоснование темы исследо- вания	22	81,5 %	27	93,1 %	32	100 %
Открытые уроки по теме ИД	18	66,6 %	20	68,9 %	25	78 %
Мастер-классы по теме ИД	7	25,9 %	10	34,5 %	11	34,3 %
Представление опыта	16	59,2 %	25	86,2 %	28	87,5 %
Включенность в воспита- тельные события школы и вуза	22	81,4 %	16	55,2 %	20	66,6 %
Научное руководство ис- следовательской деятельно- стью учащихся	24	88,8 %	20	68,9 %	30	93 %
Участие в конференциях ВлГУ	6	22,2 %	5	17,2 %	11	34 %
Подготовка материалов для печати	21	77,7 %	22	75,8 %	15	46,8 %
Подготовка материалов учащихся для печати	19	22,2 %	15	13,7 %	16	50
Подготовка учащихся к конкурсам	7	25,9 %	20	68,9 %	22	68,7 %
Количество научных иссле- дований студентов	12		21		82	

Количественные показатели результативности исследовательской деятельности педагогов школы, представленные в таблицах 1 и 2, свидетельствуют о динамике интенсивности инновационной деятельности участников инновационного процесса в условиях воспитательного пространства школа-вуз.

Таблица 2

Количество субъектов воспитательного пространства школа-вуз, вовлеченных в совместную инновационную деятельность (ИД)

Субъекты воспитательного пространства школа-вуз	2017 – 18 уч. г. Количество учителей в ИД – 25	2018 – 19 уч. г. Количество учителей в ИД – 27	2019 – 20 уч. г. Количество учителей в ИД – 32
Учащиеся	414	358	378
Родители	118	115	122
Учителя	33	34	34
Студенты	66	70	86

Таким образом, в условиях воспитательного пространства школа-вуз сложились благоприятные организационно-педагогические условия для научно-методического сопровождения развития субъектности педагогов и студентов – будущих педагогов, участвующих в инновационной деятельности, для объединения усилий и потенциалов заинтересованных сторон в достижении продуктивности и эффективности инновационной деятельности. Включение действующих и будущих педагогов в совместную инновационную деятельность позволяет достичь преобразований, которые представляют собой изменения сущностных характеристик взаимодействия, целевых и ценностных ориентаций всех субъектов воспитательного пространства школа-вуз.

Продуктивность реализации модели научно-методического сопровождения развития субъектности педагогов и студентов - будущих педагогов обеспечивается открытостью и вариативностью воспитательного пространства школа-вуз, понимаемое как возможность для

каждого субъекта, включенного в образовательный процесс развиваться по выбранной образовательной траектории, гибкостью в реализации динамической сети разнообразных педагогических событий и доступностью получения научно-методического сопровождения совершенствования профессионального мастерства педагогов, включенных в инновационный процесс.

3.2. Экспериментальная проверка теоретической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности на педагогических выборках двух общеобразовательных школ

Зобков А. В., Плаксина И. В.

Анализ подходов к описанию инновационной педагогической деятельности свидетельствует, что ее реализует педагог, априори занимающий субъектную позицию. Соглашаясь с И. Г. Скотниковой [14, с. 100], которая отмечает, что мерой субъектности является степень самоуправляемой активности, направленной на самоорганизацию и саморазвитие, отметим, что современная образовательная среда зачастую не оставляет педагогу возможности влиять на регламентированную «сверху» образовательную практику, реализовывать полностью свою субъектность. В связи с этим становится актуальным поиск новых методологических подходов и технологических средств развития профессиональных педагогических компетенций.

Важным основанием для уточнения понятия «субъект инновационной деятельности» являются научные идеи А. А. Деркача [2, с. 5 – 6], который рассматривает профессиональное самоопределение личности как переход от реального к субъектному самоосуществлению, подчеркивая, что условием эффективной профессиональной деятельности является формирование субъектности, субъектной позиции и субъектной регуляции деятельности.

Е. А. Сергиенко отмечает [12, с. 63], что становление субъекта есть «постепенный процесс, где шаг за шагом происходит интеграция уникальных и универсальных способностей и достижений человека на пути становления нее новых уровней субъектности». Рассматривая две категории – активность и субъектность, В. И. Панов подчеркивает

[13], что понятие «субъектность» обозначает «способность индивида быть субъектом психической активности в форме того или иного вида действия (деятельности), и поэтому может использоваться в качестве единицы анализа развития психической активности от спонтанной до произвольной в виде конкретной деятельности, в том числе инновационной педагогической. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности осуществляется в конкретной образовательной среде и исследование этого процесса усложняется тем, что невозможно рассматривать среду, в которой действует человек, как стабильную. Любая социальная среда динамична, она воспринимается, переживается и порождается самим субъектом. А. Л. Журавлев отмечает [11, с. 126 – 130], что к групповым социальным факторам, влияющим на инновационное поведение, относятся эффективная координация совместной деятельности и конструктивные коммуникации. В соответствии с теоретическим подходом А. В. Брушлинского [1, с. 162 – 168] к проблеме индивидуального и группового субъектов педагогический коллектив может рассматриваться как субъект совместной деятельности, общения и отношений. В связи с этим возникает необходимость учета характеристик конкретной образовательной среды, педагогического коллектива как коллективного субъекта деятельности как условий и результата инновационной педагогической деятельности.

Обзор научных трудов позволяет определить инновационную педагогическую деятельность как деятельность, способствующую достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта при поступательном формировании его субъектности, которая осуществляется в специально организованной культуротворческой среде школы, предоставляющей возможности для развития отношений сотрудничества и взаимообогащения на всех уровнях взаимодействия [8, с. 72].

В качестве методологического основания становления субъекта инновационной педагогической деятельности была использована семиуровневая экопсихологическая модель В. И. Панова, которая ранее была применена нами по отношению к становлению субъекта учебной деятельности [9, 10, 17, 18, 19] и описана в параграфах 1.3, 1.7, 2.1 данной монографии.

В качестве критериев становления субъекта инновационной педагогической деятельности мы определили параметры, характеризующие субъекта инновационной деятельности: отношение к новизне, креативность, особенности самоорганизации деятельности, уровень полнезависимости, ценностные ориентации, локус контроля и уровень сформированности способов инновационной педагогической деятельности, характерных для каждой стадии экопсихологической модели [7, с. 392 – 395]. В качестве показателей инновационной педагогической деятельности мы рассматривали характеристики конкретной образовательной среды: выраженность организационно-образовательных моделей и параметров образовательной среды в оценке педагогов.

Цель научного исследования состояла в апробации психолого-педагогической программы формирования субъекта инновационной педагогической деятельности, основанной на экопсихологической модели становления субъекта и подтверждении ее эффективности.

В ходе экспериментального исследования осуществлялась проверка частных гипотез, позволяющих верифицировать общую гипотезу исследования: реализация комплекса психолого-педагогических средств, основанного на экопсихологической модели становления субъекта покажет эффективность в становлении субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях экспериментальной школы.

H1: контрольная и экспериментальная школы на начало эксперимента существуют в рамках схожих организационно-образовательных моделей и не отличаются по уровню выраженности стадий становления субъекта педагогической инновационной деятельности.

H2а: в результате реализации психолого-педагогических средств, направленных на становление субъекта инновационной педагогической деятельности в экспериментальной школе, будут наблюдаться изменения в соотношениях организационно-образовательных моделей школы в сторону превалирования инновационно-модульной модели, а в выраженности стадий субъектности наметится сдвиг в сторону преобладания стадий «Мастер», «Эксперт», «Творец».

H2б: в педагогическом коллективе контрольной школы значимых изменений в оценках организационно-образовательных моделей

школы не произойдет, а изменения в выраженности стадий субъектности будут статистически не значимыми.

НЗ: коллектив учителей экспериментальной школы будет отличаться высокими показателями творческого отношения к профессии, открытости новому опыту, планомерности в деятельности, целенаправленности и самоорганизации деятельности, отношения к новизне, полнезависимости, значимости внутренних ценностей развития. Параметры образовательной среды экспериментальной школы будут иметь высокие значения в области ее обобщенности, интенсивности, когерентности и мобильности.

Экспериментальной школой стала МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира, которая является региональной инновационной площадкой по реализации инновационного проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса». Инновационный проект представляет собой формирующий педагогический эксперимент, имеющий собственную логику, первым этапом которого выступает реализация экопсихологической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности, реализованная нами в первой трети практико-преобразовательного этапа формирующего эксперимента инновационного проекта (2017 – 2019 уч. гг.).

Для контроля экспериментального воздействия в условиях большого числа внешних переменных была выбрана МБОУ «СОШ №*» на основании того, что обе школы имеют одинаковый статус, расположены в одном районе, имеют примерно одинаковое количество учащихся и педагогические коллективы со схожими социально-демографическими характеристиками (65 – 70 % педагогов со стажем работы 15 лет и более).

Исследование проходило в три этапа:

- 1) констатация основных показателей образовательной среды и субъектности в контрольной и экспериментальной группах педагогов;
- 2) внедрение программы, реализующей экопсихологическую модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности;
- 3) оценка результата реализации экопсихологической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности.

На первом этапе осуществлялась констатация основных показателей субъектности в группах педагогов школ посредством методики «Стадии становления субъекта педагогической деятельности» [4, с. 134 – 145]. Учет характеристик образовательных сред экспериментальной и контрольной школ осуществлялся на основании методики «Организационно-образовательная система школы», которая позволяет определить соотношение пяти организационно-образовательных моделей управления и выделить актуальную преобладающую модель [3, с. 332 – 338]. Выборку первого этапа исследования составили педагоги МБОУ «СОШ №*» (n = 24 чел.) и педагоги МБОУ «СОШ № 15» (n = 26 чел.).

Второй этап исследования явился апробацией комплекса психолого-педагогических средств, соответствующих экопсихологической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности в экспериментальной МБОУ «СОШ № 15». Содержательный компонент комплекса средств отражает инновационный потенциал педагогов, выраженный в их мотивационно-ценностных ориентациях, творческих способностях, отношениях личности к неопределенности, способности к сотрудничеству, особенностях самоорганизации деятельности, типе профессиональной идентичности. Инструментальный компонент комплекса психолого-педагогических средств был разработан в соответствии с экопсихологической моделью становления субъекта инновационной педагогической деятельности и включал в себя мероприятия, процессуально соответствующие календарному плану реализации регионального проекта МБОУ «СОШ № 15» г, Владимира на 2017 – 2019 гг.:

– *проектировочные семинары* для педагогов школы и студентов педагогических специальностей: «Инновационная педагогическая деятельность: выбор направления развития, разработка перспективных задач», «Модель образовательного пространства школа-вуз», «Содержание деятельности проектных педагогических лабораторий», «Содержание деятельности проект-центра внеучебных педагогических событий»;

– *научно-практические семинары* для педагогов: «Экопсихологическая модель становления субъекта деятельности», «Анализ урока с опорой на стадии развития субъектности», «Соотношение этапов экопсихологической модели становления субъектности и этапов работы с учебным материалом», «Исследовательская компетентность педагога», «Мониторинг становления субъекта учебной и педагогической деятельности»;

– *тренинги*: «Субъект-субъектные взаимодействия в учебном процессе», «Интерактивные технологии в работе педагога», «Технология подготовки и проведения мастер-класса», «Технология проектной деятельности»; «Развитие рефлексивных способностей педагога»;

– *методические и педагогические советы*: «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса», «Работа методических объединений в условиях реализации инновационного проекта», «Организация работы проект-центра внеучебных педагогических событий», «Организация работы проектных и профильных предметных лабораторий учащихся»;

– *круглые столы для учителей, студентов и преподавателей вуза*: «Современные научные подходы к определению понятия «субъект и субъектность», «Взаимодействие школы и вуза в условиях реализации задач инновационной деятельности», «Участие в инновационной деятельности как условие становления профессионального мастерства»;

– *научные конференции* «Дни науки школы» и «Научная конференция ВлГУ для студентов, педагогов и преподавателей»;

– *ежегодный конкурс педагогического мастерства* «Студент года» на базе МБОУ «СОШ №15». Участие в мероприятиях комплекса позволило педагогам апробировать педагогическую активность в разнообразных профессиональных ролевых позициях: от наблюдателя, ученика, до мастера, наставника, педагога-новатора.

На третьем этапе была выполнена оценка эффективности реализации комплекса на основании расширенной диагностики в соответствии с критериями содержательного компонента инновационного по-

тенциала педагогов [7], которая включала в себя: а) оценку сдвигов основных показателей субъектности в группах педагогов двух школ; б) установление различий в выраженности организационно-образовательных моделей контрольной и экспериментальной школ; в) установление различий по критериям субъекта инновационной педагогической деятельности.

Психодиагностический инструментарий третьего этапа содержал оценку уровней сформированности субъекта инновационной деятельности (методика «Стадии становления субъекта педагогической деятельности» [6, С. 134 – 145]); оценку творческих способностей (методика «Креативность» Н. Ф. Вишняковой); изучение самоорганизации деятельности (методика ОСД Е Ю. Мандриковой); выявление толерантности к неопределенности на основе шкалы общей толерантности к неопределенности (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, Е. Г. Луковицкая); определение личностных диспозиций в профессиональной деятельности (опросник личностных особенностей профессионала ЛОП И. Г. Сенина и В. Е. Орла); оценку когнитивных стилей и наличия стереотипов профессиональной деятельности (методика ТСОВ-4 В.В. Селиванова); изучение ценностных ориентаций (опросник О. И. Моткова); диагностику параметров образовательной среды (методика В. А. Ясвина) [16]; определение выраженности организационно-образовательных моделей школы [3, с. 332 – 338].

Статистический анализ эмпирических данных включал в себя описательную статистику (анализ частот, нахождение средних тенденций), критерий хи-квадрат для анализа таблиц сопряженности, U-критерий Манна-Уитни.

Диагностические срезы были выполнены в октябре 2017 года (первый этап) и марте 2019 года (третий этап).

Ниже представлены результаты проведенного исследования. Диагностика организационно-образовательных моделей в контрольной и экспериментальной школах выявила схожесть профилей (см. рис. 1). В школах наиболее выражена интегративно-матричная ($M_k = 4,55$; $M_s = 4,66$) модель.

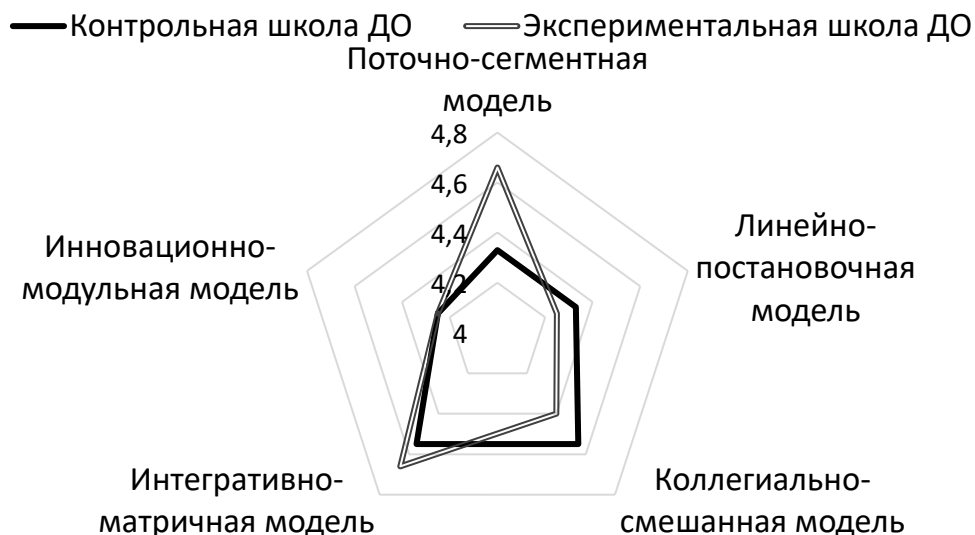


Рис. 1. Соотношение организационно-образовательных моделей в контрольной и экспериментальной школах на начальном этапе (ДО) реализации эксперимента

Оценка значимости различий на начало реализации программы в контрольной и экспериментальной группах по показателям выраженности каждой из пяти организационно-образовательных моделей не выявила достоверных различий (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты оценки различий в выраженности организационно-образовательных моделей школ на начальном этапе эксперимента

$n_1 = 24;$ $n_2 = 26$	Поточно-сегментная модель	Линейно-постановочная модель	Коллегиально-смешанная модель	Интегративно-матричная модель	Инновационно-модульная модель
Mann-Whitney U	306,000	301,000	297,000	311,500	289,000
Asymp, Sig, (2-tailed)	0,907	0,830	0,769	0,992	0,653

Для проверки предположения об отсутствии различий в распределении уровней выраженности стадий становления субъекта педаго-

гической деятельности в контрольной и экспериментальной школах были проанализированы соответствующие таблицы сопряженности для каждой стадии (наблюдатель, подмастерье, ученик, мастер, эксперт, творец). Уровни стадий (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий) соотнесены с нормами методики «Стадии становления субъекта педагогической деятельности» [4], полученными, в том числе, на выборке Владимирских учителей.

Анализ показал, что контрольная и экспериментальная выборки не отличаются ($p > 0,05$) по распределению уровней всех 6 стадий становления субъектности (см. таблицу 2).

Таблица 2

Различия в распределении уровней выраженности стадий становления педагогической субъектности контрольной и экспериментальной групп

Анализ распределений по стадиям субъектности	Статистика таблиц сопряженности	р-значение
Наблюдатель	Chi-square (4) = 2,293 Phi (50) = 0,214	p = 0,682
Подмастерье	Chi-square (4) = 1,675 Phi (50) = 0,183	p = 0,795
Ученик	Chi-square (4) = 0,882 Phi (50) = 0,133	p = 0,927
Мастер	Chi-square (4) = 3,118 Phi (50) = 0,250	p = 0,538
Эксперт	Chi-square (4) = 3,561 Phi (50) = 0,267	p = 0,469
Творец	Chi-square (4) = 1,267 Phi (50) = 0,159	p = 0,867

По итогам реализации программы комплекса психолого-педагогических средств, соответствующих эконсихологической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности, были получены результаты, характеризующие выраженность стадий субъектности (по уровням: ниже среднего, средняя выраженность и выше средней) в экспериментальной и контрольной группах (см. табл. 3).

Таблица 3

**Анализ распределения уровней выраженности
стадий становления педагогической субъектности
ДО и ПОСЛЕ реализации программы в контрольной
и экспериментальной группах**

Стадии субъектности	Экспериментальная школа		Контрольная школа	
	Статистика таблиц сопряженности	р-значение	Статистика таблиц сопряженности	р-значение
Наблюдатель	Chi-square (4) = 1,671 Phi (66) = 0,159	p = 0,796	Chi-square (4) = 0,513 Phi (62) = 0,091	p = 0,972
Подмастерье	Chi-square (4) = 8,510 Phi (66) = 0,359	p = 0,075	Chi-square (4) = 0,146 Phi (62) = 0,049	p = 0,997
Ученик	Chi-square (4) = 4,327 Phi (66) = 0,256	p = 0,363	Chi-square (4) = 0,596 Phi (62) = 0,098	p = 0,963
Мастер	Chi-square (4) = 12,052 Phi (66) = 0,427	p = 0,017	Chi-square (4) = 1,058 Phi (62) = 0,131	p = 0,901
Эксперт	Chi-square (4) = 1,727 Phi (66) = 0,162	p = 0,786	Chi-square (4) = 0,614 Phi (62) = 0,100	p = 0,961
Творец	Chi-square (3) = 7,512 Phi (66) = 0,337	p = 0,057	Chi-square (4) = 0,971 Phi (62) = 0,125	p = 0,914

Анализ таблиц сопряженности хи-квадрат позволяет выделить р-уровень ниже критического уровня $\alpha = 0,05$ по стадии «Мастер», что свидетельствует о росте доли уровня «средняя выраженность» стадии «Мастер» в оценках учителей (было 27 %, стало 48 %) за счет снижения частот по значениям «низкие» и «ниже среднего» для этой стадии.

Для стадий «Подмастерье» и «Творец» можно говорить о тенденциях ($p < \alpha = 0,1$). На стадии «Подмастерье» наблюдается повы-

шение ее «средней выраженности» по оценкам педагогов (было 27 %, стало 45%) и незначительный рост уровня «выше среднего» (было 15 %, стало 25 %); на стадии «Творец» выявлен рост уровня «высокий» (было 31 %, стало 63 %). Распределения уровней по стадиям субъектности в контрольной группе практически не изменилось ($p > 0,9$).

Соотношения организационно-образовательных моделей в экспериментальной и контрольной школах изменились (см. рис. 2, 3).

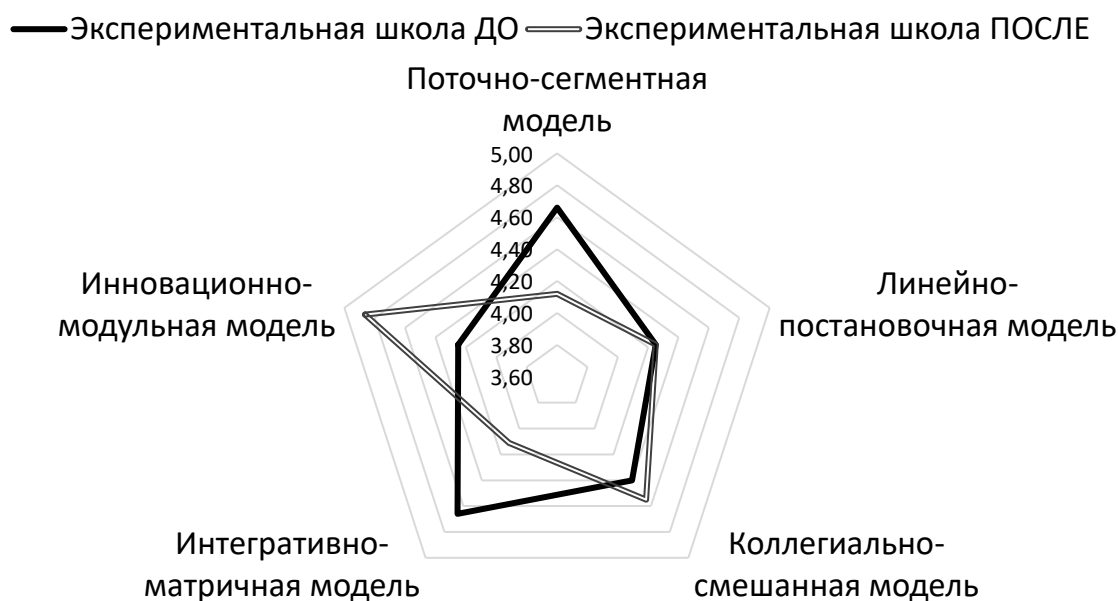


Рис. 2. Соотношения организационно-образовательных моделей экспериментальной школы ДО и ПОСЛЕ реализации программы

Оценка различий в выраженности той или иной организационно-образовательной модели осуществлялась с помощью критерия Манна-Уитни (см. табл. 4). Группы рассматривались как независимые, т. к. их численный состав отличался ($n_{до} = 28$, $n_{после} = 40$), при этом, объективно, группа учителей экспериментальной школы на контрольной стадии эксперимента частично включала в себя педагогов первого этапа эксперимента, когда выборки проверялись на однородность.

Критерий выявил значимые различия в выраженности организационно-образовательных моделей: снижение проявлений поточно-сегментной модели и рост показателей инновационно-модульной модели.

Достоверность различий в выраженности организационно-образовательных моделей в оценке педагогов экспериментальной школы ДО и ПОСЛЕ реализации программы

$n_1 = 26;$ $n_2 = 40$	Поточно- сегмент- ная мо- дель	Линейно- постановоч- ная модель	Коллегиаль- но- смешанная модель	Интегратив- но- матричная модель	Инновацион- но- модульная модель
Mann- Whitney U	363,000	481,500	464,000	388,500	336,000
Asymp, Si- g, (2- tailed)	0,039	0,612	0,737	0,083	0,016

Изменения в представлениях учителей контрольной школы относительно соотношения организационно-образовательных моделей представлены незначительными сдвигами в сторону снижения показателей каждой модели (см. рис. 3).

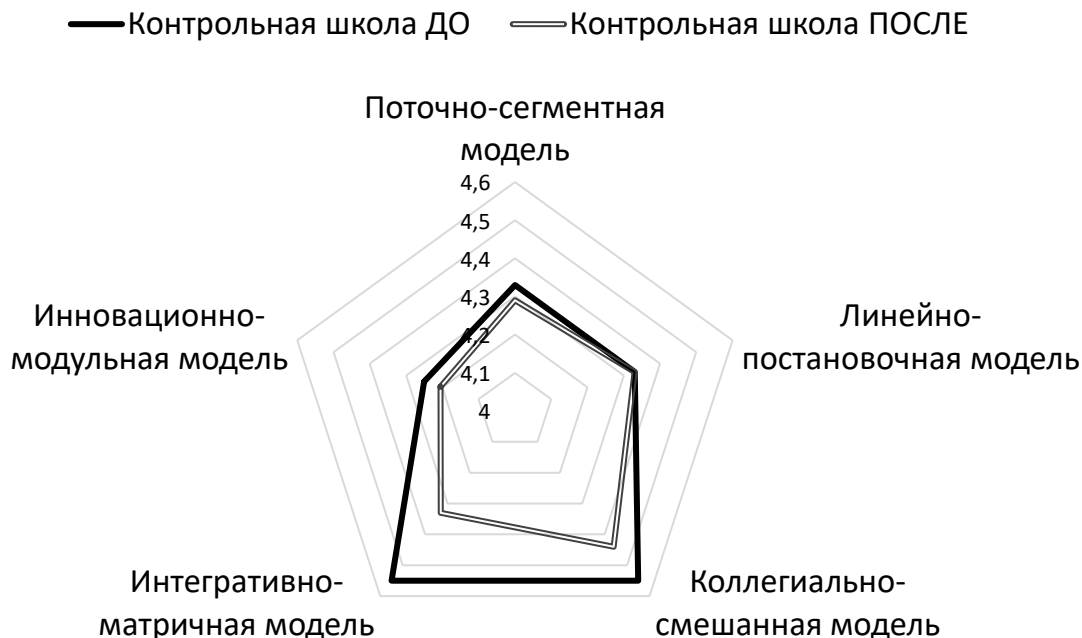


Рис. 3. Соотношение организационно-образовательных моделей контрольной школы ДО и ПОСЛЕ реализации программы

Сдвиги могут быть связаны с естественными процессами в образовательной среде школы или явиться незначительной коррекцией результатов за счет более представительной выборки на контрольном этапе исследования ($n_{до} = 24$, $n_{после} = 38$). Значимых различий в изменении соотношений организационно-образовательных моделей не выявлено (см. табл. 5).

Таблица 5

Достоверность различий в выраженности организационно-образовательных моделей в оценке педагогов контрольной школы ДО и ПОСЛЕ реализации программы

$n_1 = 24$; $n_2 = 38$	Поточно- сегмент- ная мо- дель	Линейно- постановоч- ная модель	Коллегиаль- но- смешанная модель	Интегратив- но- матричная модель	Инновацион- но-модульная модель
Mann- Whitney U	401,500	448,500	441,000	420,000	395,000
Asymp, Si g, (2- tailed)	0,429	0,913	0,827	0,602	0,376

Ниже приведены результаты диагностики параметров, характеризующих субъекта инновационной педагогической деятельности.

В показателях креативности (методика Н. Ф. Вишняковой) педагогов двух школ обнаружены различия в пользу экспериментальной группы по значимой для нас шкале – творческое мышление ($U_{(38,40)} = 469,5$, $p = 0,003$; $Me_k = 6,0$, $Me_э = 7,0$). Выявлена тенденция к формированию различий по показателям эмоциональной эмпатии ($U_{(38,40)} = 622,5$, $p = 0,079 < \alpha = 0,1$; $Me_k = 7,0$, $Me_э = 8,0$) и творческого отношения к профессии ($U_{(38,40)} = 578,5$; $p = 0,066 < \alpha = 0,1$; $Me_k = 6,0$, $Me_э = 7,0$).

Высокая выраженность творческого отношения к профессии и творческого мышления группы учителей экспериментальной школы подтверждается результатами изучения личностных диспозиций в профессиональной деятельности (методика ЛОП). Были получены

значимые различия по шкале «Открытость опыту» ($U_{(38,40)} = 533$, $p = 0,023$; $Me_k = 40,0$, $Me_3 = 37,0$) и менее выраженные, близкие к уровню $\alpha=0,05$, различия по шкале «Добросовестность» ($U_{(38,40)} = 570$, $p = 0,057$; $Me_k = 53,5$, $Me_3 = 56,5$).

В результатах, характеризующих самоорганизацию деятельности (методика Е. Ю. Мандриковой), достоверные различия обнаружены по шкале «Планомерность» ($U_{(38,40)} = 557,5$, $p = 0,042$; $Me_k = 19$, $Me_3 = 22$), По шкалам «целенаправленность» и «самоорганизация деятельности» значимые различия не выявлены.

В результатах, характеризующих толерантность к неопределенности были обнаружены значимые различия по шкале «Отношение к новизне» ($U_{(38,40)} = 548$, $p = 0,033$; $Me_k = 34$, $Me_3 = 35$) и «Предпочтение неопределенности» ($U_{(38,40)} = 531$, $p = 0,022$; $Me_k = 41$, $Me_3 = 45$).

Оценка когнитивных стилей и стереотипов профессиональной деятельности педагогов позволила установить, что в контрольной и экспериментальной группах существуют отличия по шкале «Социальное окружение» ($U_{(38,40)} = 546,0$, $p = 0,031$), что свидетельствует о том, что педагоги экспериментальной школы демонстрируют большую полнезависимость ($Me_k = 11$, $Me_3 = 14$).

Изучение ценностных ориентаций (опросник О. И. Моткова) обнаружило значимые различия по шкале «Реализация внутренних ценностей» ($U_{(38,40)} = 530,5$, $p = 0,021$). Группа педагогов экспериментальной школы демонстрирует значительно большую направленность на реализацию внутренних ценностей развития ($Me_k = 3,7$, $Me_3 = 4,16$).

Анализ параметров образовательной среды (методика В. А. Ясвина), выявил значимые различия по шкалам «Интенсивность образовательной среды» ($U_{(38,40)} = 512$, $p = 0,013$; $Me_k = 3,95$, $Me_3 = 4,50$), «Обобщенность образовательной среды» ($U_{(38,40)} = 558$, $p = 0,043$; $Me_k = 4,15$, $Me_3 = 5,55$) и «Мобильность образовательной среды» ($U_{(38,40)} = 562$, $p = 0,048$; $Me_k = 4,00$, $Me_3 = 5,25$). По остальным параметрам образовательной среды значимых различий не обнаружено, их выраженность находится примерно на одном уровне в исследуемых школах (см. рис. 4), что хорошо видно по шкалам «Эмоциональность образовательной среды» ($U_{(38,40)} = 713$, $p = 0,638$; $Me_k =$

3,10, $Me_3 = 2,90$) и «Доминантность образовательной среды» ($U_{(38, 40)} = 718$, $p = 0,673$; $Me_k = 5,00$, $Me_3 = 5,00$).

Анализ результатов первого этапа эксперимента подтверждают гипотезу H1. На начальном этапе эксперимента школы существуют в схожих организационно-образовательных моделях и не отличаются по уровню выраженности стадий становления субъектности. Следовательно, полученные на третьем этапе различия, мы можем трактовать как результат реализации инструментального компонента комплекса психолого-педагогических средств формирования субъекта инновационной педагогической деятельности, разработанного на основании экопсихологической модели становления субъекта.

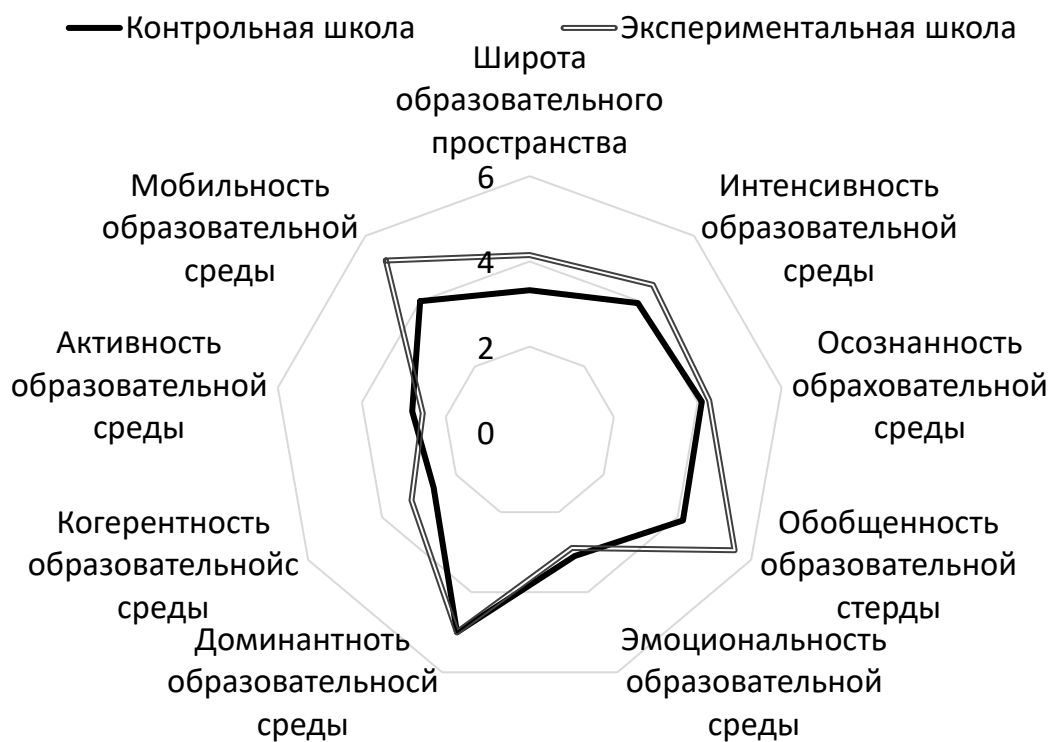


Рис. 4. Выраженность параметров образовательных сред контрольной и экспериментальной школ ПОСЛЕ реализации программы

В результатах реализации программы нас, в первую очередь, интересовала динамика развития показателей, характеризующих уровень развития субъектных качеств, соответствующих каждой стадии субъектности. В ходе реализации инструментального компонента психолого-педагогических средств произошел существенный рост выраженности стадий субъектности «Мастер», «Подмастерье» и

«Творец» в экспериментальной выборке учителей. Рост выраженности стадии «Подмастерье» мы можем, в данном случае, рассматривать как развитие интереса к апробации готовых творческих идей, их «повторению» в собственной деятельности. Таким образом, гипотеза Н2а в части выраженности стадий субъектности находит свое подтверждение.

Особенным результатом экспериментального воздействия мы считаем изменение соотношения в выраженности организационно-образовательных моделей, которые раскрывают такие основные элементы, как структурная организация, координационные механизмы, характеристики образовательной среды, содержание образования, особенности организации образовательного процесса и взаимоотношения субъектов внутри него [15, с. 37]. Полученные результаты свидетельствуют о снижении проявлений поточно-сегментной модели ($U_{(26,40)} = 363,0$, $p = 0,039$) и росте показателей инновационно-модульной модели ($U_{(26,40)} = 336,0$, $p = 0,016$). Для поточно-сегментной модели характерно достижение знаниевых результатов образования, ограниченный набор учебных целей, формальные критерии успешности учащегося и педагога, недостаточное административное управление. Инновационно-модульная модель рассматривает обучение и воспитание в их единстве, поддерживает цели развития личности, кооперацию педагогов, межпредметную интеграцию, создание детско-взрослых творческих, инновационных сообществ, команд. При этой модели педагоги адаптируют содержание и методы преподавания в зависимости от потребностей и интересов детей. Таким образом, превалирование инновационно-модульной модели в экспериментальной школе завершает подтверждение гипотезы Н2а.

В контрольной школе различий в распределении выраженности стадий субъектности и значительных изменений в соотношениях организационно-образовательных моделей на начало и окончание исследования не обнаружено ($p > 0,05$). Гипотеза Н2б подтверждена.

Ряд существенных изменений произошел в выраженности параметров, характеризующих педагога как субъекта инновационной деятельности. Различия в пользу педагогов экспериментальной группы получены по параметрам: творческое мышление ($U_{(38,40)} = 469,5$, $p = 0,003$); открытость опыту ($U_{(38,40)} = 533,0$, $p = 0,023$); планомерность в организации деятельности ($U_{(38,40)} = 557,5$, $p = 0,042$); отноше-

ние к новизне ($U_{(38, 40)} = 548,0$, $p = 0,033$) и предпочтение неопределенности ($U_{(38, 40)} = 531,0$, $p = 0,022$). Полученные результаты свидетельствуют о выраженности инновационного потенциала педагогов экспериментальной группы, для которого характерна общая тенденция принимать и поддерживать новые нестандартные идеи, стремление усовершенствовать свою деятельность, искать новые варианты выполнения привычного и необходимого, ориентироваться во всем новом, перспективном, быть вовлеченным в управление инновационным процессом.

Оценка когнитивных стилей и стереотипов профессиональной деятельности позволила установить, что педагоги экспериментальной школы демонстрируют большую полнезависимость ($Me_k = 11$, $Me_3 = 14$). Это подчеркивает самодостаточность, целостность личности, ее организованность и высокий уровень саморегуляции. Ценностные ориентации педагогов экспериментальной группы имеют направленность на внутренний полюс, на ценности саморазвития ($Me_k = 3,7$, $Me_3 = 4,16$).

Динамика параметров образовательной среды подтверждает представленный нами тезис о том, что творческая среда является условием и результатом инновационных преобразований. В ходе исследования получены значимые различия по параметрам «Интенсивность образовательной среды» ($U_{(38,40)} = 512$, $p = 0,013$), как насыщенность возможностями и влияниями; «Обобщенность образовательной среды» ($U_{(38,40)} = 558$, $p = 0,043$), как степень координации деятельности всех ее субъектов; и «Мобильность образовательной среды» ($U_{(38,40)} = 562,0$, $p = 0,0480$), как способность к изменениям, обновлению.

Основываясь на полученных результатах, мы можем сделать заключение о частичном подтверждении гипотезы НЗ, в рамках которой не нашли статистически значимого подтверждения только изменения по параметрам целенаправленности деятельности и параметра «когерентность» образовательной среды.

Анализ результатов исследования, раскрывающих динамику изменения параметров образовательной среды, изменения в соотношении организационно-образовательных моделей и характеристик педагогической субъектности в области инновационной деятельности подтверждают эффективность реализации инструментального компонента комплекса психолого-педагогических средств, разработанного

на основании экопсихологического подхода к становлению субъекта педагогической деятельности.

Верификация гипотез исследования показывает, что экопсихологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности эффективна в условиях экспериментальной школы, что подтверждает общую гипотезу научного исследования.

Представленная программа исследования является релевантной по отношению к цели исследования и позволяет обеспечить системный анализ актуального состояния и готовности образовательной организации к инновационным изменениям.

Система интерактивных методов, обеспечивающих разнообразие интеллектуальной, коммуникативной, практической деятельности создает условия для самостоятельного продуцирования инновационных идей и формирования траекторий развития и саморазвития педагогов.

Разработанный комплекс психолого-педагогических средств развития субъекта инновационной деятельности является основой для дальнейшего описания системы научно-методического сопровождения школьного коллектива как группового субъекта инновационной педагогической деятельности.

Таким образом, экспериментальное подтверждение правомерности использования экопсихологической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности в качестве исходного теоретического конструкта позволяет расширить поле психолого-педагогических исследований в области педагогической инноватики и разработки программ психологического сопровождения инновационной педагогической деятельности.

Библиографические ссылки

1. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 9 – 33.

2. Деркач А. А. Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // Акмеология. 2018. № 65 (1). С. 5 – 6.

3. Дрозд, К. В., Плаксина И. В. Проектирование образовательной среды: Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры [Электронный ресурс] / 2-е изд. испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 437 с. URL: [https:// www.biblio-online.ru/bcode/442026](https://www.biblio-online.ru/bcode/442026).

4. Диагностика стадий становления субъектности обучающихся / А. В. Капцов [и др.] // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. № 5. С. 134 – 145.

5. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86 – 96.

6. Плаксина И. В. Критерии стадийного развития педагогической субъектности // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции: В 5 т. Т. 2. М.: Когито-Центр, 2015. С. 392 – 395.

7. Плаксина И. В. Критерии становления субъекта инновационной педагогической деятельности // Virtus. 2018. № 26. С. 120 – 125.

8. Плаксина И. В. Онтологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2018. № 10. С. 69 – 74.

9. Плаксина И. В. Становление субъекта учебной деятельности в современной образовательной практике // Экопсихологические исследования – 5: сборник научных статей / Редакторы-составители: С. Ю. Жданова, М. О. Мдивани, В. И. Панов. Пермь: ОТ и ДО, 2018. С. 204 – 212.

10. Плаксина И. В. Экопсихологическая модель становления субъекта учебной деятельности: технологический аспект // The Scientific Heritage. 2018. Vol. 1. № 26. pp. 31 – 38.

11. Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. Е. А. Сергиенко. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 702 с.

12. Сергиенко Е. А. Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 5 – 18.

13. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

14. Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 619 с.

15. Ясвин В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М.: Сентябрь, 2011. 176 с.

16. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

17. Panov V.I., Plaksina I.V. Didactic and Psychodidactic Features of Forming Universal Learning Action Subject // Proceedings of the 3rd international conference on arts, design and contemporary education (ICADCE 2017). Books series: Advances in Social Science Education and Humanities Research, 2017. Vol. 144. pp. 546 – 550.

18. Panov V.I., Plaksina I.V. The Peculiarities Of The Agency Of Schoolchildren Of 7 – 8 And 8 – 10 Classes // International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018). Books series: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. London: Future Academy. 2018. pp 533 – 541. doi: 10.15405/epsbs.2018.11.02.59

19. Plaksina I.V. Ontological model of step-by-step becoming of scholars' subjectness // The Unity Of Science. June, 2016. pp. 103 – 105.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Содержание монографии раскрывает последовательное решение научной задачи, состоящей в обосновании применения экопсихологической (онтологической) модели В. И. Панова по отношению к инновационной педагогической деятельности педагогов и студентов педагогических специальностей в условиях воспитательного пространства школа-вуз. Совокупную выборку исследования составили 128 педагогов общеобразовательных школ и 269 студентов педагогического института Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых.

Экспериментальной школой выступила МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира, которая является региональной инновационной площадкой по реализации инновационного проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса».

Разработанность этапов становления субъектности в рамках экопсихологического подхода позволила описать теоретическую модель становления субъекта инновационной деятельности в соответствии с онтологической схемой формирования субъектных качеств: этап субъекта мотивации (мотивация к инновационной деятельности индивидуального и группового субъекта/педагогического коллектива); этап субъекта перцептивной деятельности, формирование ориентировочной основы инновационной деятельности; этап репродуктивной деятельности на уровне копирования, подражания; этап освоения элементов инновационной деятельности с внешней поддержкой со стороны наставника, научного руководителя; этап самостоятельной продуктивной деятельности при внутреннем контроле; этап экстернизации функции внешнего контроля и формирования рефлексивной и исследовательской позиции педагога; этап творческого самовыражения и преобразования среды.

В монографии представлено уточненное определение инновационной деятельности, которая рассматривается авторами как деятельность, способствующая достижению творческого уровня профессио-

нального самоопределения субъекта педагогической деятельности при поступательном формировании его субъектности, которая осуществляется в специально организованной культуротворческой среде школы, предоставляющей возможности для развития отношений сотрудничества и взаимообогащения на всех уровнях взаимодействия.

В качестве организованной культуротворческой среды предложено воспитательное пространство школа-вуз, механизмом построения и реализации которого является сеть событий внешнего и внутреннего характера. Организационно-педагогические условия рассматриваются как характеристика педагогической системы, отражающая совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование образовательной системы, а также развитие её субъектов.

Организационные условия воспитательного пространства школа-вуз позволяют педагогам вырабатывать и принимать позиции продуктивного взаимодействия с образовательной средой с целью самоактуализации и самореализации, творческого самоопределения. В условиях воспитательного пространства школа-вуз у субъектов образовательного процесса появляется возможность проектировать и воплощать в жизнь реальные педагогические события различного уровня, «выращивать» детско-взрослые событийные общности, рефлексировать и управлять личностно-развивающимся потенциалом совместного бытия взрослых и детей.

В содержании монографии читатель найдет:

- определение критериев и соответствующих им индикаторов становления субъекта инновационной педагогической деятельности;
- описание на теоретическом и эмпирическом уровнях характеристик мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности;
- описание эмпирической структуры психологических характеристик педагогов и студентов педагогических специальностей как субъектов инновационной педагогической деятельности;

– описание содержания комплекса психолого-педагогических средств развития субъектности педагогов и студентов, участвующих в инновационной деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз;

– описание модели научно-методического сопровождения субъектов инновационной педагогической деятельности и результатов ее апробации;

– описание характеристик исследовательского потенциала будущих педагогов как условия становления субъектов инновационной деятельности и возможности его развития в условиях педагогических практик;

– описание опыта проектирования и реализации инновационных педагогических технологий, реализующих психодидактические принципы организации учебной деятельности;

– программу и результаты формирующего педагогического эксперимента, доказывающего, что экопсихологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности эффективна в условиях воспитательного пространства школа-вуз.

В качестве наиболее яркого результата формирующего эксперимента представлено изменение соотношения в выраженности организационно-образовательных моделей школы: результаты свидетельствуют о снижении проявлений поточно-сегментной модели ($U_{(26,40)} = 363,0$, $p = 0,039$) и росте показателей инновационно-модульной модели ($U_{(26,40)} = 336,0$, $p = 0,016$), характеризующих экспериментальную школу. Для поточно-сегментной модели приоритетным является достижение знаниевых результатов образования, ограниченный набор учебных целей, формальные критерии успешности учащегося и педагога, недостаточное административное управление. Инновационно-модульная модель рассматривает обучение и воспитание в их единстве, поддерживает цели развития личности, кооперацию педагогов, межпредметную интеграцию, создание детско-взрослых творческих, инновационных сообществ, команд. В этой модели педагоги адаптируют содержание и методы преподавания в зависимости от потребностей и интересов детей. Рост выраженности инновационно-модульной модели авторы рассмат-

ривают как характеристику становления коллектива школы как группового субъекта.

Ряд существенных изменений произошел в выраженности параметров, характеризующих педагогов экспериментальной школы как субъектов инновационной деятельности. Различия в пользу педагогов экспериментальной группы получены по параметрам: творческое мышление ($U_{(38,40)} = 469,5$, $p = 0,003$); открытость опыту ($U_{(38, 40)} = 533,0$, $p = 0,023$); планомерность в организации деятельности ($U_{(38, 40)} = 557,5$, $p = 0,042$); отношение к новизне ($U_{(38, 40)} = 548,0$, $p = 0,033$) и предпочтение неопределенности ($U_{(38, 40)} = 531,0$, $p = 0,022$). Представленные данные свидетельствуют о росте инновационного потенциала педагогов, для которого характерна общая тенденция принимать и поддерживать новые нестандартные идеи, стремление усовершенствовать свою деятельность, искать новые варианты выполнения привычного и необходимого, быть вовлеченными в управление инновационным процессом.

В ходе реализации формирующего эксперимента произошел существенный рост выраженности продуктивных стадий субъектности «Мастер», «Подмастерье» и «Творец» в экспериментальной выборке учителей. Рост выраженности стадии «Подмастерье» интерпретируется авторами как развитие интереса к апробации готовых творческих идей, их «повторению» в собственной деятельности.

Определяющим психолого-педагогическим фактором роста субъектности явилась реализация комплекса психолого-педагогических средств, составляющих содержательную сущность модели научно-методического сопровождения, который включил в себя систему интерактивных методов, обеспечивающих активность педагогов в рамках проектировочных, научно-практических семинаров, педсоветов, мастер-классов и тренингов. Эффект от совместной деятельности проявился в активном выборе педагогами индивидуальных и групповых исследовательских тем и проектов, направленных на формирование субъектности учащихся средствами учебных предметов.

Диалогичность, эмоциональная вовлеченность, самостоятельная творческая выработка решений, возможность спонтанно проявлять се-

бя, апробировать разные профессиональные ролевые позиции (от наблюдателя, ученика, до мастера, наставника, исследователя, педагога-новатора), возможность получать обратную связь от коллег позволили обнаружить дефицит знаний и навыков и создали условия для выхода за пределы сформировавшихся профессиональных установок.

Представленное теоретическое и эмпирическое содержание вносит вклад в решение проблем образовательной практики, связанных с поиском эффективных средств развития инновационных компетенций современного педагога, включенного в инновационный проект. Обозначение путей и механизмов влияния на развитие у педагогов готовности к инновационной деятельности и становления педагогического профессионализма в условиях образовательного пространства школах вузов открывает возможность для разработки ряда практико-ориентированных исследований. Выделенные критерии и соответствующие им индикаторы готовности педагогов к инновационной деятельности могут быть использованы в дальнейших исследованиях в области управления образовательными инновациями как инструмент оценки результативности.

Анализ результатов исследования, раскрывающих изменения в соотношении организационно-образовательных моделей и характеристик педагогической субъектности в области инновационной деятельности, подтверждает эффективность реализации комплекса психолого-педагогических средств, разработанного на основании экопсихологического подхода к становлению субъекта педагогической деятельности.

Верификация гипотезы исследования показывает, что экопсихологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности эффективна в условиях экспериментальной школы и позволяет обеспечить системный анализ актуального состояния и готовности образовательной организации к инновационным изменениям.

Представленная программа исследования является релевантной по отношению к цели исследования и позволяет обеспечить си-

стемный анализ актуального состояния и готовности образовательной организации к реализации инновационных проектов.

Результаты представленного в монографии исследования дают возможность их использования в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, а также управлении инновационным развитием образовательных учреждений. Разработка и описание модели научно-методического сопровождения становления субъекта инновационной деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз позволят оптимизировать работу с педагогическими кадрами в условиях введения инноваций. Полученные результаты будут выступать основанием для рефлексивного анализа образовательной деятельности педагогических коллективов школы и вуза, на базе которых проведено исследование.

В целом представленное экспериментальное подтверждение правомерности использования экопсихологической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности в качестве исходного теоретического конструкта позволяет расширить поле психолого-педагогических исследований в области педагогической инноватики и разработки программ психологического сопровождения инновационной педагогической деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ ВЫРАЖЕННОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ/СТУДЕНТА А. В. КАПЦОВА

Инструкция. Этот опросник поможет лучше узнать себя и способы реализации своего потенциала. Среди ответов нет плохих или хороших вариантов, все они отражают те или иные особенности организации деятельности. Выберите один, наиболее подходящий вариант ответа и отметьте его в бланке

	В моей учебной деятельности ...	Полностью не согласен 1 б	Скорее не согласен 2 б	Загруднось ответить 3 б	Скорее согласен 4 б	Полностью согласен 5 б
1	При решении нового учебного задания я мысленно представляю план его выполнения					
2	Записывая учебное задание, я обычно проверяю, правильно ли я все записал					
3	Если меня критикуют, я всегда исправляюсь					
4	Если я не знаю, как сделать домашнее задание, я его спишу					
5	Отвечая учебное задание, я часто надеюсь на помощь, подсказку					
6	Я решаю задачи проверенными мною способами					
7	Когда мне показывают новый способ действия, я обязательно проверяю себя, правильно ли я его увидел (понял)					
8	Хотя задание можно выполнить, я предпочитаю его списать					
9	Я выполню новое задание, но не сумею проверить, правильно ли я его выполнил					
10	Выполняя задание, я всегда проверяю, все ли правильно я делаю					
11	Я всегда замечаю, что делается другими неправильно и указываю на их ошибки.					
12	Я самостоятельно планирую свои учебные дела					

13	Я знаю, как научить других действовать правильно					
14	Я получаю большое удовлетворение от поиска оптимальных путей достижения цели					
15	Представление об изучаемой дисциплине у меня складывается после того как сдам по ней зачет или экзамен					
16	Видя недостатки в работе других, я мысленно представляю, как их можно устранить					
17	Даже получив отличную оценку, я размышляю над возможной перспективой продолжения работы					
18	Уже во время учебы в вузе, я знаю, как буду использовать полученные знания для достижения своих целей					
19	Чтобы научиться новому действию или выполнению задания, я должен хорошо представлять его «в уме».					
20	Когда я не знаю, как выполнить задание, я его списываю, но сверяю, точно ли я его списал					
21	Если не получается выполнить задание, я ищу новый способ					
22	Для выполнения какой-либо работы в будущем мне нужен шаблон, образец					
23	Когда я выполнил трудное задание, то я прошу преподавателя или товарища проверить, правильно ли я его сделал.					
24	В процессе работы я оттачиваю проверенные способы для достижения цели					
25	Я всегда внимательно смотрю, когда меня знакомят с новым способом выполнения задания					
26	При выполнении учебного задания, если мне подскажут, я воспользуюсь другим способом решения					
27	Я выполню учебные задания, допуская возможность ошибки					
28	Я лучше других знаю, правильно или неправильно выполняю учебное задание					
29	Давая советы другим, я указываю как их выполнять					
30	Когда что-то получается не так, я обязательно анализирую причины					
31	Когда я вижу, что другой делает ошибки, я знаю, как их исправить					
32	Для достижения дальнейшего успеха в жизни я не останавливаюсь на достигнутом.					

33	В ознакомлении с учебной дисциплиной мне помогают сведения об истории ее становления					
34	Чтобы помочь одногруппнику достигнуть большего успеха в учебе, я мысленно продумываю, что ему посоветовать					
35	В новой ситуации я всегда держу под контролем выполнение заданий освоенным способом					
36	У меня есть жизненные цели и план работы над собой для их достижения					
37	Чтобы я научился решать задачу, мне нужно представить, как это делается					
38	Повторяя за кем-то новый способ действия, я сверяюсь с тем, как его выполняют другие					
39	Не получив ожидаемого результата, я по подсказке педагога, друзей действую другим способом					
40	Я могу повторить за кем-то новый способ действия, но это не означает, что я понимаю, почему его надо выполнять именно так, а не иначе.					
41	Выполняя новое задание, я не уверен, что нашел правильное решение					
42	При выполнении задания я учитываю ранее допущенные ошибки					
43	Я не понимаю, зачем нужно подробно знакомиться с новым способом решения задачи / выполнения задания					
44	Повторяя за другими действие (решение), я стараюсь сделать это как можно точнее					
45	Чтобы я быстрее научился выполнять новое задание (освоил новое действие), нужно, чтобы кто-то мне указывал на мои ошибки.					
46	Я всегда контролирую правильность своих действий					
47	Я всегда вижу ошибки других и способы их устранения					
48	К выполнению нового задания (работе) я приступаю самостоятельно, составив план своих действий					
49	Я всегда имею свою точку зрения на то, как нужно работать					
50	Свою успешность в жизни я связываю с самообразованием					
51	На учебных занятиях я предпочитаю наблюдать за происходящим					
52	Я объективно прогнозирую результаты своей работы					

53	Получая новые знания, я оцениваю их роль для решения других проблем					
54	Я уверен, что учеба (образование) мне нужна для достижения более высоких жизненных целей					

Примечание: подсчет результатов осуществляется путем суммирования баллов в соответствии с номерами высказываний, указанными в таблице.

	Стадия	Номера вопросов
1	Наблюдатель	1, 7, 16, 19, 25, 33, 34, 37, 51
2	Подмастерье	4, 6, 8, 20, 22, 38, 40, 43, 44
3	Ученик	5, 9, 23, 24, 26, 27, 39, 41, 45
4	Мастер	2, 3, 10, 12, 35, 42, 46, 48, 50
5	Эксперт	11, 13, 15, 28, 29, 30, 31, 47, 49
6	Творец	14, 17, 18, 21, 32, 36, 52, 53, 54

КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПРОЯВЛЕНИЯМИ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Критерии		Баллы	ФИ	ФИ
Выполняет задания на уроке	Н – наблюдает, как это задание выполняется другим учеником на доске;	1		
	П – смотрит, как это делают другие (сосед по парте), и повторяет за ними не задумываясь;	2		
	У – просит учителя проверить, спрашивает: «У меня правильно?»;	3		
	М – выполняет задание самостоятельно	4		
	Э – всегда замечает ошибки в выполнении этого задания у того, кто отвечает у доски;	5		
	Т – все время старается что-то предложить, сделать по своему, неожиданное	6		
Во время контрольной работы	Н – наблюдает, как задания выполняется другим учеником	1		
	П – пытается списать ее решение у других или подсмотреть шпаргалку	2		
	У – самостоятельно выполняет задания и ждет, что после проверки учитель укажет на допущенные ошибки;	3		
	М – самостоятельно выполняет и проверяет свое задание	4		
	Э – замечает ошибки, которые допускает сосед по парте	5		
	Т – на контрольных любит работать с нестандартными заданиями;	6		

Подготовка к выступлению, презентации	Н – ему необходимо посмотреть, как это делают другие	1		
	П – готовит его по заданному образцу (шаблону, схеме, алгоритму)	2		
	У – готовит свое сообщение и просит учителя проверить его правильность	3		
	М – самостоятельно составляет план сообщения и излагает его в соответствии с этим планом	4		
	Э – анализирует выступления других, находит неточности	5		
	Т – демонстрирует нестандартный подход, интегрирует знания из разных областей	6		
Решает нестандартный вопрос, проблему, готовит проект	Н – старается найти подсказку, способ решения в справочной литературе	1		
	П- старается узнать, как ее решают другие, чтобы сделать также	2		
	У – предлагает свой вариант для проверки педагогу	3		
	М – ищет вариант решения и следует ему	4		
	Э – критически оценивает предложенные другими способы решения	5		
	Т – ищет нестандартный способ решения	6		
Взаимодействие с одноклассниками	Н – наблюдает, как взаимодействуют между собой другие, не вступает в общение	1		
	П – ведет себя в отношении других стандартно, привычно, однотипно	2		
	У – в отношениях возникают случаи взаимного непонимания, готов исправлять ошибки	3		
	М – взаимодействует конструктивно	4		
	Э – испытывает интерес к анализу и оценке взаимоотношений	5		
	Т – прилагает усилия для развития отношений в классе	6		
Учебная мотивация	Н – нет ярко выраженных мотивов, учится, т. к. нужно учиться	1		
	П – социальный мотив, ходит в школу, как и его друзья	2		
	У - нравится получать хорошие оценки и похвалу учителя	3		
	М – мотивация достижения, хочет получить знания, хорошее образование	4		
	Э – присутствуют конкурентные мотивы, критичный ум, оценивает возможности, целесообразности	5		
	Т – ярко выраженная познавательная активность, интерес к новому, нестандартному	6		

Примечание: подсчет результатов осуществляется путем суммирования баллов в соответствии с маркерами высказываний, указанными в карте.

ОПРОСНИК ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ

(В. И. Панов, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова, И. В. Плаксина)

Пол ____ Группа _____

Инструкция: Каждый пункт данного опросника состоит из незаконченного утверждения, за которым следует шесть его возможных окончаний. Необходимо из предложенных утверждений выбрать сначала то, что более всего соответствует Вам, и обозначить его цифрой 6 (баллов), затем из оставшихся выбрать еще одно, и так далее. Таким образом, Вы ранжируете утверждения от 6 до 1 по степени соответствия Вам: от 6 - более всего подходит, до 1 - менее всего подходит. Даже если два утверждения (или более) кажутся одинаково применимыми к Вам, постарайтесь дифференцировать предпочтения.

1) Выполняя новое учебное задание...

п	а) выполняю так же, как другие, не задумываясь;
м	б) прикладываю усилия, чтобы выполнить задание на более высоком уровне, чем другие;
у	в) я выполняю так же, как другие, но проверяю, не сделал ли ошибок;
э	г) я могу проверить задания, сделанные другими, и найти способы устранения ошибок;
н	д) я наблюдаю, как выполняют другие;
т	е) размышляю над возможной перспективой продолжения выполненного задания.

2) Планируя свою учебную работу...

т	а) составляю план с учетом саморазвития;
п	б) не задумываюсь и делаю так же, как другие;
н	в) я сначала посмотрю, как планируют работу другие;
у	г) следую примеру других, но проверяю, не сделал ли ошибок;
м	д) прикладываю усилия, чтобы при планировании не упустить важные моменты и выполнить его на высоком уровне;
э	е) объективно прогнозирую результаты своей работы.

3) Проходя контрольное тестирование на занятиях я ...

н	а) я спрашиваю других, как они отвечали, и отвечаю как они;
у	б) я спрашиваю других, как они ответили и отвечаю, подумав над ответом;

М	в) я спрашиваю других, как они ответили и приложу дополнительные усилия, чтобы найти правильный ответ и ответить лучше, чем другие;
Т	г) постараюсь пройти тестирование лучше других и обязательно по его окончании проверю по учебным материалам, правильно ли я ответил;
Э	д) я спрашиваю других, как они ответили и, определив, что они ответили неверно, укажу им на ошибки;
П	е) пройду тест самостоятельно, вне зависимости от того, знаю я ответы на вопросы или не знаю.

4) Выполняя общественное поручение...

У	а) выполняю и прошу сокурсников проверить правильность выполнения;
Э	б) лучше других знаю, как его выполнить правильно;
Т	в) размышляю над возможной перспективой работы в этом направлении;
М	г) выполняю поручение наиболее эффективным способом;
П	д) выполняю его, не задумываясь;
Н	е) я сначала наблюдаю, как это поручение выполняют другие.

5) Находясь в сложной ситуации, связанной с моим обучением...

М	а) воспользуюсь собственным проверенным способом решения учебных проблем
Т	б) я подумаю, что любые трудности создают новые возможности и буду искать оптимальный способ решения;
П	в) мне нужен хороший совет по способу выхода из ситуации;
Н	г) я буду наблюдать, как с такими ситуациями справляются другие;
Э	д) делаю анализ своих и чужих ошибок, их возможных причин и способов устранения;
У	е) мне нужно, чтобы кто-то указал мне на мои ошибки.

б) Получив новые знания и практические умения ...

Э	а) я могу научить других применять их;
Н	б) я сначала буду наблюдать, как эти знания и умения реализуют другие;
Т	в) я знаю, как буду использовать их для достижения более высоких показателей в учебной деятельности;
П	г) не задумываясь, применяю по ситуации и алгоритму;
У	д) я буду использовать новое, допуская возможность ошибки при применении;
М	е) я, несомненно, буду использовать то новое, что освоил

7) При подготовке к публичной презентации материала...

П	а) не задумываясь, делаю так же, как другие;
---	--

м	б) я знаю, каким образом сделать выступление успешным;
э	в) сокурсники обращаются ко мне за помощью;
у	г) готовлю материал и прошу проверить педагога или сокурсников, не сделал я ли ошибок;
т	д) прилагаю усилия, чтобы выступление было полным, ярким и интересным;
н	е) я наблюдаю, как это делают другие.

8) Не получив ожидаемого результата от своих действий...

т	а) я думаю, что любые трудности – это возможности для развития себя;
п	б) я буду действовать по совету более успешных сокурсников;
м	в) я пробую другие способы достижения результата, чтобы выбрать оптимальный;
э	г) я обязательно анализирую причины неудачи;
н	д) я смотрю, что делают в таком случае другие;
у	е) я прошу более успешных сокурсников указать мне мои ошибки и буду их исправлять.

9) Работая над курсовым, исследовательским проектом:

м	а) я составляю план своих действий и работаю целенаправленно;
т	б) я стараюсь реализовать в проекте свои творческие идеи;
у	в) я надеюсь на помощь сокурсников и руководителя;
н	г) я должен сначала ознакомиться с правилами работы;
э	д) я знаком с требованиями к работе и часто выступаю в качестве консультанта для своих сокурсников;
п	е) я поступаю привычным для себя способом подготовки учебного задания.

10) Работая над коллективным творческим делом, проектом...

у	а) я предлагаю идеи, но сомневаюсь в их правильности;
э	б) я предлагаю разрабатывать содержание, предварительно определив критерии успешности, и критически оцениваю идеи других;
н	в) я наблюдаю за взаимодействием сокурсников и слушаю, что они предлагают;
м	г) я предлагаю проверенные мною идеи;
п	д) я соглашусь с простыми и уже проверенными идеями;
т	е) я стараюсь генерировать творческие идеи, которые украсят содержание нашего дела, проекта.

Примечание: подсчет результатов осуществляется в соответствии с маркерами, стоящими в начале высказывания.

ОПРОСНИК ОЦЕНКИ СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Инструкция: Каждый пункт данного опросника состоит из незаконченного утверждения, за которым следует шесть его возможных окончаний. Необходимо из предложенных утверждений выбрать сначала то, что более всего соответствует Вам, и обозначить его цифрой 6 (баллов), затем из оставшихся выбрать еще одно, и так далее.

Таким образом, Вы ранжируете утверждения от 6 до 1 по степени соответствия Вам и Вашей деятельности: от 6 – более всего подходит, до 1 – менее всего подходит. Даже если два утверждения (или более) кажутся одинаково применимыми к Вам, постарайтесь дифференцировать предпочтения.

1) *Выполняя новые рекомендации руководителя...*

п	а) я делаю так же, как другие педагоги, не задумываясь;
м	б) я всегда прикладываю усилия, чтобы выполнить рекомендации на высоком уровне;
у	в) я делаю так же, как другие педагоги, но попрошу проверить руководителя, не сделал ли ошибок;
э	г) замечаю ошибки в выполнении рекомендаций другими педагогами и предлагаю способы их устранения;
н	д) я ознакомлюсь с вариантами выполнения рекомендаций;
т	е) я размышляю над тем, как новые рекомендации использовать в целях совершенствования своей деятельности.

2) *Планируя новый урок, тему...*

т	а) я думаю над тем, как сделать его ярким, интересным, творческим;
п	б) не задумываюсь и делаю его по отработанному мной алгоритму;
н	в) попрошу материалы у коллеги, который(ая) работал(а) по этой теме;
у	г) сделаю предварительный вариант и покажу его более опытному коллеге;
м	д) самостоятельно спланирую в соответствии с современными требованиями к уроку;
э	е) проанализирую имеющиеся планы, учту сделанные ошибки и недостаточно проработанные аспекты урока, учту их при новом планировании.

3) *Проходя аттестацию на подтверждение квалификационной категории или присвоение более высокой:*

н	а) я ознакомлюсь с документами, которые были подготовлены коллегами в тех же целях;
---	---

у	б) подготовлю документы и попрошу посмотреть их более опытного коллегу;
м	в) я хорошо знаком(а) с требованиями и готовлю документы с их учетом;
т	г) я думаю о том, что я совершенствую свое мастерство и могу подтвердить это с помощью объективных результатов;
э	д) я готовлю свои документы и помогаю коллегам, проходящим аттестацию, не допустить ошибок;
п	е) возьму за основу чьи-то документы и подготовлю свои.

4) При подготовке к педсовету, городскому или другому семинару, конференции:

у	а) я подготовлю свое сообщение (мастер-класс и др.) и прошу более опытного коллегу проверить правильность выполнения;
э	б) я знаю, как это сделать, я привычная для меня деятельность;
т	в) я использую эту возможность для представления своих достижений, своего опыта, которым готов(а) поделиться с коллегами;
м	г) я подготовлю хорошее сообщение в соответствии с целью мероприятия, у меня это хорошо получается;
п	д) я ознакомлюсь с тем, как это делают другие, и сделаю по аналогии;
н	е) на подобных мероприятиях я предпочитаю наблюдать и слушать, что говорят другие.

5) Решая сложную рабочую ситуацию, возникшую в работе с классом или одним учеником

м	а) я воспользуюсь проверенным на своем опыте способом решения подобных проблем;
т	б) я буду искать лучший способ решения именно этой проблемы и максимально подходящий именно для этих детей (их возраста, личностных особенностей и др.);
п	в) воспользуюсь советом авторитетных коллег;
н	г) понаблюдаю, как решают подобные проблемы другие педагоги;
э	д) я внимательно проанализирую произошедшее, обращусь к специальной литературе, обращусь за помощью к узким специалистам;
у	е) мне будет необходима помощь коллег для анализа, в первую очередь, своих ошибок.

6) Изучая требования ФГОС (или другого регламента) и средства реализации их в образовательном процессе:

э	а) я отмечаю зоны своей компетентности, и понимаю, что я могу оказать коллегам методическую помощь;
н	б) я сначала буду наблюдать, как это делают другие;
т	в) я оцениваю перспективы и новые возможности, любые изменения – это возможность обновления и развития;
п	г) я буду следовать имеющимся методическим указаниям;

у	д) я буду вносить изменения в свою деятельность и просить коллег оценить мой опыт;
м	е) думаю, что моя компетентность позволит мне справиться с требованиями.

7) Пройдя курсы повышения квалификации и получив новые знания

п	а) я постараюсь в своей работе повторить (попробовать) то, с чем я познакомился (лась);
м	б) несомненно, буду использовать полученные знания для достижения высоких результатов в работе;
э	в) проанализирую содержание своей работы и работы коллег с точки зрения соответствия современным требованиям;
у	г) буду использовать то, что мне показалось простым и интересным в применении;
т	д) новые знания всегда дают творческий импульс к обновлению привычных способов педагогической деятельности, рождению идей и проектов;
н	е) я думаю о том, что увиденное и услышанное было полезным / бесполезным.

8) В ситуации, когда учащиеся продемонстрировали невысокие результаты по итогам изучения темы (раздела и др.):

т	а) буду искать новые способы, приемы, технологии, которые позволят усилить мотивацию учащихся и качество усвоения материала;
п	б) буду действовать в соответствии с методикой преподавания;
м	в) я буду планировать свою работу с классом так, чтобы найти время еще раз вернуться к теме;
э	г) я делаю полный анализ ошибок, их возможных причин (возможности учащихся, содержание материала учебника, методика преподавания);
н	д) я попрошу разрешения посмотреть конспекты уроков более опытных коллег;
у	е) я схожу на уроки более опытных коллег, это поможет увидеть собственные ошибки.

9) Участвуя в коллективном инновационном проекте:

м	а) я самостоятельно выбираю деятельность в соответствии со своими профессиональными интересами;
т	б) я использую инновационную деятельность как возможность для своего развития;
у	в) я испытываю интерес к совместной деятельности и надеюсь на помощь более опытных коллег;
н	г) я должен(на) сначала понаблюдать, как работают другие;
э	д) я могу описать наши сильные стороны, объективно оценить возможности и предложить критерии достижения результата;
п	е) я включусь в общую деятельность и буду делать то, что для меня будет понятным.

10) Реализуя проектную деятельность на уроке:

У	а) я посоветуюсь с более опытными коллегами и попрошу откорректировать мои идеи;
Э	б) я готов(а) оказать методическую помощь коллегам в области организации проектной деятельности на уроке;
Н	в) для начала я хочу посмотреть, как это делают другие;
М	г) я планирую проектную деятельность, ищу вместе с детьми интересные, соответствующие их возрасту и учебному предмету, темы;
П	д) я предлагаю учащимся проекты, с содержанием и способом организации которых я уже знаком(а);
Т	е) я использую проектную деятельность на уроке как возможность для творческого развития себя, своих педагогических компетенций и развития познавательной творческой активности учащихся.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Инструкция. Просим Вас ответить на следующие вопросы. Поставьте «+» рядом с теми ответами, которые отражают Вашу позицию.

1. Если бы Вам представилась возможность, хотели бы Вы рассказать о своем опыте (работы, исследований) педагогическому сообществу (на конференциях, методических объединениях, педагогических марафонах и т.д.)

- категорически нет
- скорее нет
- может, да, а может, нет, в зависимости от обстоятельств
- скорее да
- конечно да

2. Если бы Вас пригласили поучаствовать в конкурсе профессионального мастерства, то Вы бы ответили:

- категорически нет
- скорее нет
- может, да, а может, нет, в зависимости от обстоятельств
- скорее да
- конечно да

3. Как Вы считаете, затруднено ли внедрение новых педагогических технологий в массовую практику?

- безусловно, да
- скорее да
- может, да, а может, нет, в зависимости от обстоятельств и условий конкретного учреждения
- скорее нет
- нет, ничего не затрудняет

4. Мешает ли что-то лично Вам внедрять инновационные разработки, новые педагогические концепции, технологии, методы в массовую практику?

- конечно, многое что мешает
- скорее мешает
- когда как, в зависимости от ситуации

- почти ничего не мешает
- ничего не мешает, постоянно занимаюсь инновационной деятельностью

5. *Существуют ли лично для Вас мотивы, причины, которые стимулируют Вас внедрять новшества (инновации) в педагогический процесс?*

- нет и не может быть причин, которые заставят меня заниматься новациями
- скорее нет, это не мое
- когда как, в зависимости от ситуации
- скорее да
- конечно да, у меня есть много причин для этого

6. *Можете ли Вы сказать о себе, что владеете современными педагогическими технологиями?*

- нет
- скорее нет
- частично, 50/50
- да
- безусловно, да

7. *Если бы Вы отвечали на вопросы теста об особенностях современных детей, то какие бы баллы Вы могли получить?*

- минимальные баллы по тесту
- ниже среднего
- средние баллы
- выше среднего
- высокие баллы

8. *Как Вы оцениваете свой уровень знания по преподаваемому предмету (предметной области)?*

- минимальный
- достаточный
- средний
- выше среднего
- высокий

Примечание: ответам педагогов по каждому пункту присваивается балл от 1 до 5 (ответы «нет», «минимально» оцениваются в 1 балл, ответы «да», «высокий» – в 5 баллов).

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ МОДЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ

Характеристика образовательной среды школы		Да, согласен!	Согласен	Скорее согласен	Среднее	Скорее не согласен	Не согласен	Нет, не согласен!
1.	Педагоги в учебном процессе связаны минимальными деловыми связями							
2.	Педагоги в основном используют традиционные репродуктивные методы преподавания							
3.	Главный критерий оценки работы педагога – достижение формальных результатов обучения (обученность, средний балл, результаты ЕГЭ)							
4.	Цели образовательной деятельности определяются государственными стандартами							
5.	Существует негласное разделение учеников, классов на «сильные» и «слабые»							
6.	В образовательном процессе междисциплинарные связи используются в качестве «показательных выступлений» на открытых уроках							
7.	Педагог имеет высокую степень самостоятельности в рамках своего предмета							
8.	В школе существует культ внешнего порядка и дисциплины							
9.	Характеристику отношений в коллективе можно описать с помощью параметров «добросовестность, самоограничение, тревожность»							
10.	Педагоги консультируют друг друга по профессиональным вопросам							
11.	Обучение ведется в едином образовательном темпе для всех учеников							
12.	Администрация выполняет формальные функции организации учебного процесса							
13.	Существует предварительный отбор учащихся в классы разного уровня							
14.	Существует дифференциация образовательного процесса в рамках нескольких дисциплин, предусматривающих 2 – 3 уровня обучения							

15.	Администрация обеспечивает смену уровня обучения на основании тестирования								
16.	Управление образовательным процессом имеет традиционную иерархию и носит директивный характер								
17.	Педагоги, входящие в предметное МО, имеют тесную кооперацию								
18.	Заместители директоров курируют работу МО								
19.	Психологическое сопровождение ориентировано на коррекционную работу с отстающими учащимися								
20.	Содержание образования направлено на подготовку учащихся к сдаче выпускных испытаний								
21.	Характеристику отношений в коллективе можно описать с помощью параметров «упорство в достижении цели и культ этикета»								
22.	Дифференциация уровней обучения организуется внутри класса и каждого предмета								
23.	Педагог самостоятельно принимает решение о сроках изучения той или иной темы								
24.	В рамках МО организованы активные взаимные консультации педагогов и членов администрации								
25.	В школе принято взаимное посещение уроков в целях совершенствования педагогического мастерства								
26.	МО координирует учебные планы и программы								
27.	Сотрудничество учащихся рассматривается как необходимое условие эффективного обучения								
28.	Цели образовательной деятельности широко ориентированы и включают социальное и личностное развитие учащихся								
29.	Цели обучения и воспитания интегрированы								
30.	В учебном плане есть междисциплинарные курсы								
31.	Ученики имеют возможность выбирать индивидуальные образовательные траектории								
32.	Планирование совместной деятельности педагогического коллектива осуществляется в виде структурной сети-матрицы, обеспечивающей кооперацию педагогов								
33.	Воспитательная работа и психологическое сопровождение ориентировано на поддержку самореализации учащихся								
34.	Образовательные курсы гибко меняют содержание в соответствии с потребностями и интересами учащихся								
35.	Характеристику отношений в коллективе можно описать с помощью параметров «высокая внутренняя мотивация, оптимизм, эмоциональный подъем»								

36.	В школе создан координационный орган (совет), занимающийся стратегическим планированием								
37.	В школе работают творческие разновозрастные группы и союзы								
38.	Профессиональное развитие педагогов – один из самых важных критериев оценки их труда								
39.	В школе существует и реализуется программа психолого-педагогической диагностики уровня развития учащихся								
40.	Цель образовательной деятельности школы состоит в социализации учащихся								
41.	Команда педагогов функционирует как единое целое								
42.	Педагоги внимательны к обстоятельствам жизни, возможностям и способностям каждого ученика								
43.	Роль администрации состоит в материальном обеспечении и координации деятельности детско-взрослых сообществ								
44.	Педагоги активно используют в работе интерактивные технологии: модерацию, тренинг, ролевые деловые игры, кейс-метод, дискуссии, ИКТ								
45.	Школа располагает системой мониторинга результатов образования								
46.	В школе существует образовательный план, объединяющий учебный план, план дополнительного образования, план воспитательной работы, план психологического сопровождения								
47.	В школе существуют широкие возможности дополнительного образования для всех учащихся								
48.	Школьники участвуют в разработке и <u>реализации</u> социально-значимых проектов								
49.	Реализация проектов происходит в широком социальном взаимодействии. Проектные группы готовят отчеты, которые публикуются или размещаются на сайтах								
50.	Учебная деятельность включает в себя деятельность по конструированию, проектированию, прогнозированию, разработке алгоритмов и сценариев								
51.	К организации образовательного процесса привлекаются специалисты - консультанты								
52.	Характеристику отношений в коллективе можно описать с помощью параметров «свобода, сотрудничество, творчество»								

Подсчет результатов осуществляется в соответствии с ключом:

1. *Поточная модель* (1 – 12 вопросы): высокий уровень автономности учителя, минимум деловых связей с коллегами, традиционные методы преподавания. Разделение учащихся на сильных и слабых, унифицированность работы по отношению к этим потокам, отсутствие межпредметных связей. Стабильно фиксированные критерии успешности учащихся. Главный критерий эффективности – достижение формальных результатов обучения. Сильная сторона: ясность образовательных результатов. Слабая сторона: жесткость требований, отсутствие реальной оценки деятельности педагога, ограниченные возможности для инноваций, вялое административное управление (Сумма баллов по 12 вопросам / 12).

2. *Линейно-постановочная модель* (13-21 вопросы): учет различных возможностей детей путем дифференциации процесса обучения в рамках нескольких дисциплин, более четкая функция администрации как координирующего органа, замы курируют работу МО, директивный характер распоряжений, централизация и иерархия управления. За счет работы МО обеспечивается более высокий уровень кооперации учителей. В школе может существовать структура, отвечающая за воспитание и психолого-педагогическое сопровождения, но методы остаются авторитарными. Инновации могут быть достигнуты за счет административной воли и власти (Сумма баллов по 9 вопросам / 9).

3. *Смешанно-коллегиальная модель* (22 – 30 вопросы). Дифференциация учащихся на тех кому нужна помощь и не нужна осуществляется внутри класса, следовательно перед учителем стоят более сложные методические задачи, принимаются решения о времени изучения той или иной темы, о соотношении индивидуальных и групповых форм работы, о делении учащихся на рабочие группы. Высокая координация деятельности педагогов в рамках МО, программ, учебных планов. Возникает необходимость создания координационного органа для принятия решений по общешкольной стратегии взаимодействия, куда входит директор, его замы, руководители МО. Воспитательная деятельность рассматривается как ресурс сотрудничества. Большую роль начинает играть организационная культура коллектива, который может существенно ограничивать принятие инноваций,

если они выходят за рамки принятых культурных стереотипов (Сумма баллов по 9 вопросам / 9).

4. *Интегративно-матричная модель* (вопросы 31 – 39). Широкая направленность содержания образования: не только когнитивное содержание, но и личностное. Модель интегрирует обучение и воспитание, основное и дополнительное образование, развита межпредметная интеграция (вводятся курсы, которые стирают границы), выбор индивидуальных образовательных траекторий. Учебные курсы гибки, реализуется активная проектная исследовательская деятельность. Все это обуславливает создание структурной сети, матрицы, обеспечивающей кооперацию педагогов. Воспитательная работа, психолого-педагогическое сопровождение персонифицированы (учет интересов ребенка, класса, школы). Педагог выступает в роли учителя и наставника – воспитателя. Координирующим центром становятся проблемные, творческие инновационные советы. Концепция такой школы принимается всем коллективом и становится руководством к действию, при этом она достаточно гибка и обеспечивает свободу индивидуального профессионального развития (Сумма баллов по 9 вопросам / 9).

5. *Инновационно-модульная модель* (вопросы 40 – 52). Цели и содержание образования совпадают с предыдущей моделью, отличаясь выраженным акцентом на воспитание и социализацию школьников. В структуре школы единицами являются детско-взрослые образовательные сообщества. В такой модели педагоги выполняют сложные профессиональные функции воспитания, консультирования, научного руководства, обучения, фасилитатора развития. Присутствует высокая степень знания личной истории учащихся и заботы о его личностном развитии. Главный критерий оценки учащихся – высокая мотивированность к саморазвитию. Функция администрации сводится в материальном обеспечении творческих групп, координации взаимодействия в коллективе, контроль соблюдения общешкольных норм (Сумма баллов по 13 вопросам / 13).

ТРЕНИНГ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ В ОБЩЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Практический опыт взаимодействия со студентами педагогических специальностей, обучающихся на разных курсах и по разным направлениям, позволяет сделать вывод о том, что на уровне ценностных установок, идеалов у студентов сформировано представление о равноправном, гармоничном взаимодействии, а на операциональном, поведенческом уровне в процессе взросления некритично усвоен доминирующий стиль общения. Не секрет, что семья и школа транслируют доминирующие стили педагогического влияния для достижения образовательных и воспитательных целей. Данный факт может стать серьезным препятствием в развитии профессиональной коммуникативной компетентности, если не предпринять дополнительных усилий к рефлексивному анализу тех форм поведения, которые студенты транслируют вовне. Важно отметить, что часть interpersonalного поведения личности находится в зоне «слепого пятна» и мало осознается. «Открытые» и «слепые, закрытые» пространства знания о себе были описаны Джозефом Лафтом и Гарри Инграмом [Josef Laft and Harry Ingram «Johary Window», 1955]. Коррекция и развитие стиля поведения с точки зрения Дж. Лафта и Г. Инграма может быть осуществлена с помощью целенаправленно организованных в процессе взаимодействия потоков обратной связи, направленных на объективизацию персональных представлений личности о себе. Этот факт делает особенно важным подбор технологии, которая, учитывая возрастные особенности, опыт участников, позволила бы студентам педагогических специальностей самостоятельно обнаружить «слепые зоны» в профессиональной деятельности и профессиональном общении. А. П. Панфилова [2, с. 36 – 37] обсуждает стратегию деятельностного обучения, или обучение действием, в рамках которого рассматриваются несколько технологий:

- кооперативное обучение, основанное на диалоге, дискуссии, обмене информацией;
- рефлексивное обучение, направленное на трансформацию и расширение представлений о содержании исследуемых феноменов;

– коллаборативное обучение, предполагающее тесное взаимодействие;

– критичное обучение, направленное на формирование экспертной позиции обучающегося.

Подобные практики взаимодействия, обмена опытом, выработки собственного и коллективного отношения к различным жизненным и учебным ситуациям и способам действия в них, составляют суть интерактивных обучающих технологий. Исследования отечественных ученых в области психологии педагогического труда (К. Маркова, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин), психологии профессионального развития (Ю. П. Поваренков, Л. М. Митина, М. М. Кашапов), психологических проблем высшего, в том числе педагогического, образования (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. Н. Нечаев, В. Я. Ляудис, Ю. Н. Кулюткин), работ, посвященных исследованию эффективности активных методов обучения (А. Н. Смолкин, Б. Ц. Бадмаев, Ю. Н. Емельянов, С. И. Архангельский, М. В. Кларин, М. М. Кашапов и др.), создали теоретические и методические основания эффективного использования интерактивных методов в любой образовательной системе [3]. В образовательной практике активно обсуждается технология обучения на основе персонального опыта обучающихся Дэвида Колба. Технология представляет собой циклическое прохождение определенных этапов взаимодействия субъектов, по сути, повторяющая алгоритм поэтапного формирования профессиональных действий П. Я. Гальперина, и включающая в себя элементы выше указанных обучающих технологий. Возможность спонтанно проявлять себя, апробировать разные ролевые позиции, получить обратную связь от коллег создает условия для выхода за пределы сформировавшихся установок и расширить поведенческий репертуар [3, с. 100 – 101]. Интерактивное обучение интересно не только с точки зрения профессиональной подготовки и переподготовки педагогов. Овладение технологией и использование ее уже по отношению к учащимся позволяет учителю сохранить возможность внешнего управления учебной деятельностью с предоставлением обучающимся свободы внутри процесса. Обучающиеся имеют возможность, встречаясь с позицией другого, продвигаться в процессе конструирования нового опыта (совместного по форме и индивидуального по сути). Такой способ взаимодействия делает активным каждого участника образова-

тельного процесса, создавая условия для реализации равных субъект-порождающих отношений.

Субъект-порождающие технологии общения требуют изменения ценностных ориентиров профессиональной деятельности, постижения новых смыслов образования, определения ценностей собственной профессиональной позиции, выход педагога за пределы собственного опыта. Все выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что в системе подготовки будущих педагогов должны появиться интерактивные тренинговые курсы психологической направленности, содержание которых можно сформировать, опираясь на принцип модульного построения обучающего тренинга [3. с. 100]. Модуль имеет в своей структуре три компонента: мотивационный, дидактический и деятельностный (отработка навыка), что в полной мере соответствует алгоритму освоения деятельности по П. Я. Гальперину.

С. И. Макшанов (С. И. Макшанов, 1997, с. 21), предлагая определить тренинг как «многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы с целью гармонизации профессионального и личностного бытия», выделяет четыре уровня возможных изменений: когнитивный (знаниевый), уровень поведения, уровень отношений и установок, личностный уровень.

Отличительной особенностью тренинга является применение внутри него разнообразных методических средств, позволяющих создать среду, в которой преднамеренные изменения становятся возможными.

Овладение технологией тренинга требует дополнительной подготовки преподавателя, которая включает три уровня:

- клиентский опыт, личностная работа. Чтобы понять, как происходит какой-либо процесс и что происходит с его участниками, необходимо первоначально самому «прожить» этот процесс. Поэтому для педагога, который решает использовать тренинг или его элементы учебной работе, было бы важно получить персональный опыт участия в тренинге;

- знакомство с техниками, технологиями и правилами организации тренингового процесса;

- овладение профессиональными интерактивными, игротехническими навыками. Участвовать в тренинге, знать, как проводится

тренинг, ещё не значит уметь его проводить. Для этого нужна практическая отработка, «репетиция» навыков, а также возможность получить профессиональную обратную связь от коллег, то есть нужна еще работа в режиме супервизии.

Все выше сказанное может привести к выводу о том, что использование тренинга в процессе обучения преподавателем, не имеющим специального образования, невозможно. Однако, ответ не однозначен. Несомненно, что длительные программы, особенно в зоне личностных изменений, способны реализовать профессионалы, имеющие специальное образование, специальную подготовку. При этом модульная технология тренинга вполне может быть реализована в процессе обучения каждым преподавателем, знакомым с технологиями модерации, дискуссий, ролевых и деловых игр. Технологию тренинга мы можем определить как групповой активный метод, построенный полностью или частично на моделировании профессиональных ситуаций и направленный на получение практических умений и навыков, необходимых для успешной практической деятельности. Такое определение свидетельствует о том, что технология тренинга в полной мере соответствует задачам профессионального обучения.

При использовании в процессе подготовки будущего педагога технологии тренинга обычно предусматривается столкновение участников с ситуациями, релевантными их реальной профессиональной деятельности, но не разрешаемыми на основе использования стандартных, традиционно применяемых техник и тактик поведения.

Активизирующий эффект тренинга обусловлен созданием особой учебно-экспериментальной среды, обеспечивающей участникам группы понимание того, какие индивидуальные и групповые психологические события разворачиваются в процессах межличностного общения. Механизмами, запускающими процессы изменений, являются спонтанное или спланированное самопредъявление и самораскрытие участников, обратная связь и рефлексия участников. Создание среды тренинга должно разрешать противоречие между необходимостью создания реалистичных моделей практики и обеспечением универсальности этих моделей. Кроме этого среда, с одной стороны, должна быть достаточно безопасной, а с другой – сохранять необходимый уровень новизны и проблемности. Поэтому принцип создания среды реализуется за счет избыточности средств регулирования уров-

ня мотивации и возможностей выбора участниками способов деятельности.

Принципы тренинга содержательно связаны с уровнями изменений, и являются основополагающими условиями эффективности технологии.

Реализация *принципа создания среды* подразумевает заботу преподавателя о наличии соответствия друг другу целей, средств и методов программы. Локальная среда тренинга выступает фрагментом социального и профессионального окружения, поэтому необходим прогноз переноса происходящего в тренинге в реальный профессиональный контекст. *Принципы поведения участников* обозначаются преподавателем как правила поведения участников тренинга, однако за их реализацию несет ответственность сам преподаватель. *Принцип активности* реализуется за счет того, что участникам предлагается участие в разнообразных видах деятельности. Активизирующий эффект тренинга обусловлен созданием особой учебно-экспериментальной обстановки, обеспечивающей участникам группы понимание того, какие индивидуальные и групповые психологические события разворачиваются в процессах межличностного общения. Механизмами, запускающими процессы изменений, являются спонтанные или спланированные действия, самораскрытие участников, обратная связь и рефлексивная деятельность участников. *Принцип объективизации* поведения участников (перевод неясного знания о себе и других людях в объективное, очевидное) реализуется посредством организации потоков обратной связи. Преподаватель обязан показать полезность обратной связи для совершенствования профессиональных навыков. Здесь важно быть настойчивым, поднять ценность ошибок, важность проработки неэффективных способов поведения. Причина отказа от обратной связи может состоять в том, что в группе отношения формальные, напряженные и нет достаточного доверия. При организации обратной связи важно соблюдать следующие правила:

- обращать внимание на поведение, основываясь на наблюдении (что вижу, слышу, чувствую), а не на спонтанных интерпретациях;
- использовать описание по отношению к тому, что происходит «здесь и сейчас»;

– обращать внимание на новые возможности, которые приходят, если человек не боится экспериментировать.

– задавать вопросы: «Что в поведении способствовало эффективному взаимодействию? Что мешало? Что можно было сделать по-другому?»

Принцип исследовательской творческой позиции поддерживается безоценочностью по отношению к участникам тренинга. Также реализация принципа требует создания среды, характеризующейся проблематичностью и неопределенностью. *Принцип реалистичности* реализуется за счет соответствия средств и методов целям тренинга, игровые ситуации соответствуют реальному опыту участников, цели и уровень сложности соответствуют опыту и возможностям группы, содержание тренинга соответствует содержанию будущей профессиональной деятельности. *Принцип субъект-субъектного общения* требует соблюдения правил психологической безопасности в коммуникациях, персонификации высказываний (я-сообщение), уважения личности другого. *Принцип гуманистической ориентации* в работе со студентами реализуется через внимание к любым проявлениям личности.

Н. В. Бордовская подчеркивает, что реализация программы, направленной на становление субъектной позиции в общении и развитие коммуникативной компетентности, требует от преподавателя предваряющей рефлексивной оценки собственных персональных коммуникативных навыков. Под коммуникативной компетентностью понимается способность осуществлять общение эффективно, т. е. владение приемами и навыками передачи информации, эмоциональных состояний, эмоционального отношения к содержанию деятельности, высоким уровнем точности межличностного восприятия и понимания партнера по общению, способствующих успешности совместной деятельности [4, с. 333 – 340].

В коммуникативном тренинговом процессе выделяются следующие этапы:

1. Прогностический этап: моделирование педагогом общения с группой или отдельным ее членом. Этот этап представляет собой

опережающую стадию педагогического общения. Она требует знаний о структуре, функциях и особенностях профессионального педагогического общения, специфике профессионального педагогического общения в разных условиях, педагогических позициях в системе взаимодействия «педагог-учащийся».

2. Организация первичного контакта как вхождение в непосредственное общение с группой. Этот этап требует навыков установления психологического контакта с обучающимися, привлечение и удержание их внимания, навыков самопрезентации.

3. Управление общением в развивающемся коммуникативном процессе. Этот этап предполагает использования разнообразных приемов и способов педагогического общения в разных формах деятельности в целях поддержания и развития мотивации, навыков управления познавательной деятельностью, навыков активного слушания, навыков организации коллективно-распределенных форм деятельности, навыков разрешения разногласий и навыков оценки знаний. Управление общением предполагает наличие педагогической наблюдательности, сензитивности, высокий уровень развития эмпатии, владение технологиями управления группой.

4. Выход из контакта и рефлексивный анализ особенностей осуществленного коммуникативного процесса.

Тренинг развития субъектной позиции в общении будущих педагогов предполагает включение участников в рефлексивное взаимодействие через обращение к персональному опыту общения в системе «педагог – учащийся/студент»; описание характеристик субъект-субъектного взаимодействия и расширение границ смыслового контекста взаимодействия и апробацию позиций субъект-субъектного общения в процессе интерактивного взаимодействия с группой.

Цель программы: осознание, осмысление и реконструирование сформированных позиций в общении, апробация качественно новых способов взаимодействия.

Результат обучения: знания о структуре и функциях профессионального педагогического общения, характеристиках субъектной позиции во взаимодействии; навыки рефлексивного анализа собствен-

ной и наблюдаемой педагогической позиции; навыки использования основных техник и приемов коммуникации.

Ключевые понятия, исследуемые в процессе программы: понятия «субъект» и «субъектность», типы экопсихологических субъект-субъектных отношений, структура субъектных качеств педагога, необходимых для успешного педагогического общения; педагогические способности, коммуникативные умения и навыки педагога; индивидуальный стиль педагогического общения, речевые и неречевые средства общения, перцептивно-рефлексивные способности педагога, ошибки взаимного восприятия участников педагогического общения, психологические барьеры в педагогическом общении и взаимодействии, ситуации затрудненного общения в конфликтных педагогических ситуациях, приемы регуляции эмоциональных состояний, техники активного слушания.

Содержание тренинга построено с использованием модульной технологии, включающей три элемента:

- формирование мотивации к овладению того или иного коммуникативного навыка;
- когнитивный компонент, раскрывающий знания и теоретические закономерности педагогического общения;
- отработка навыка в пространстве тренинга с последующим обсуждением полученного опыта.

Модульное построение тренинга предполагает наличие отдельных модулей, которые могут быть реализованы последовательно в содержании длительной тренинговой программы или каждый отдельный модуль может быть использован самостоятельно в процессе учебного занятия.

Под модулем понимается завершённый в смысловом отношении фрагмент тренинга, посвящённый отдельной теме или отработке навыка. Логика создания модуля опирается на закономерность, описанную в методической литературе как цикл Дэвида Колба (Рис. 1). В соответствии с циклом Колба подача материала опирается на факт того, что обучающиеся всегда имеют некоторый персональный опыт в изучаемой теме, материале. На первом этапе группе предлагается осмыслить

этот опыт, его значение, его сильные и слабые стороны (этот факт делает возможным усилить мотивацию к изучению нового материала, снимает тревогу по поводу участия в тренинге). На втором этапе группа получает дополнительный теоретический материал, расширяющий представления участников, обобщает его, сама или с помощью преподавателя создает теоретические концепты, теории, правила, которые могут быть полезны в случае возникновения сходных ситуаций, проблем. На третьем этапе группа применяет полученные знания на практике, экспериментирует с новыми моделями поведения, получая новый опыт. Этот новый опыт замыкает цикл.

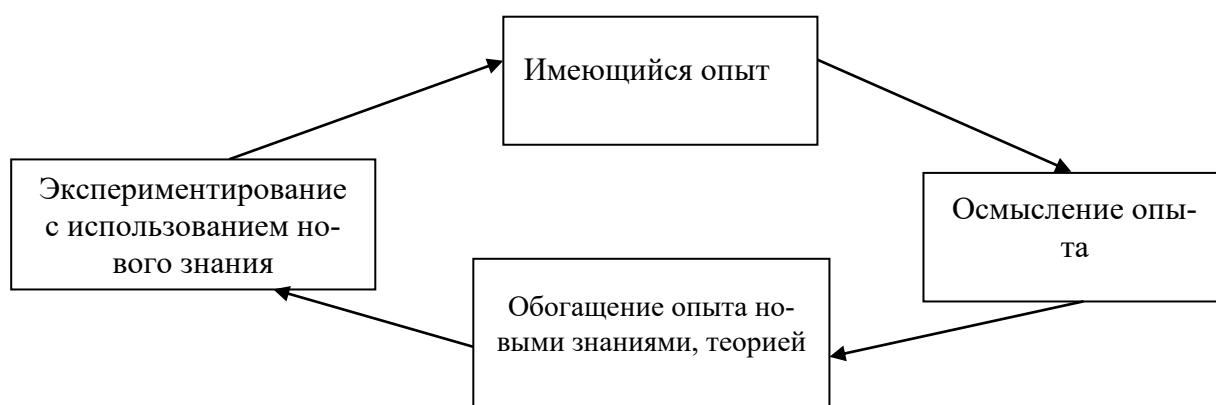


Рис. 1. Классический цикл обучения по Д. Колбу

Цикл Колба позволяет легко создавать структуру тренингового модуля и подбирать нужные активности группы для достижения образовательного результата. *Методические средства* тренинга образуют три группы: техники представления информации, имитационные техники и техники создания реальной среды. К первой группе можно отнести систематизированные обзоры, модерацию, дискуссию, рисуночные методики, мини-лекции. Вторая группа представлена деловыми, имитационными, ролевыми играми, психогимнастическими упражнениями. В третью группу входят приемы организации совместной работы.

Тренинг развития субъектной позиции в общении студентов педагогических специальностей педагогов состоит из четырех самостоятельных модулей. Время, необходимое на реализацию каждого модуля составляет 4-6 академических часов и зависит от практического наполнения каждой программы и возможностей учебного процесса для включения тренинга в образовательный процесс.

СОДЕРЖАНИЕ ТРЕНИНГОВОЙ ПРОГРАММЫ

Модуль 1. «Субъект педагогического общения»

1. Этап создания мотивации

– Вводное слово преподавателя: введение в цели и задачи тренинга как метода обучения, а также представление средств, которыми они будут достигаться.

– «Разогревающие» упражнения, позволяющие создать климат психологической безопасности, сформировать у членов группы установки на взаимопонимание, определить возможные тактики и стратегии общения с каждым участником [1, с. 431].

– Первичная диагностика ожиданий участников, выявление и коррекция мотивации участников.

2. Дидактический этап.

– Введение в проблему: групповое обсуждение понятия «субъект-субъектные отношения» в формате модерации, визуализация и презентация полученного содержания. Составление рейтинга наиболее часто упоминаемых характеристик субъект-субъектного взаимодействия (взаимообогащение, доверие, поддержка, уважение, совместность, равенство, взаимопонимание и др.)

– Знакомство с типами экопсихологического взаимодействия и онтологическим подходом формирования субъектности.

– Входная диагностика с применением методики М. А. Щукиной, позволяющей оценить шесть параметров, характеризующих степень сформированности субъект-субъектных отношений.

3. Этап отработки навыка

– Выделение наиболее типичных ситуаций взаимодействия в системе «педагог – учащийся/студент», их визуальная фиксация и классификация в соответствии с типами экопсихологического взаимодействия.

– Классификация типов взаимодействия при просмотре отрывков кинофильмов («Доживем до понедельника», «Ключ без права передачи», «Дорогая Елена Сергеевна», «Розыгрыш»).

4. Рефлексивный этап, выход из тренинга, обсуждение итогов.

Модуль 2. «Навыки эффективного субъект-субъектного педагогического общения»

1. Этап создания мотивации

– *Упражнение «Снежный ком».* Инструкция: «По кругу каждый по очереди называет свое имя и умение, которое его характеризует как субъекта общения. Следующий участник повторяет то, что услышал и далее называет свое имя и характеристику»

– *Работа в микро-группах* по созданию мини-проектов «Навыки эффективного субъект-субъектного педагогического общения» с последующей презентацией, обсуждением, обобщением.

2. Дидактический этап

– *Мини-лекция «Эффективное субъект-субъектное педагогическое общение».* Коммуникативная компетентность как инструмент эффективного общения: умение говорить, слушать, регулировать эмоциональные состояния». Содержание мини-лекции подчеркивает, что в любой момент времени человек предъявляет себя окружению. Важно не только, что мы говорим, но и как мы это делаем. Во взаимодействии особое значение имеет фактор 4-х «Э»: эмоциональность, энергия, экспрессия, энтузиазм. Любое выступление перед аудиторией готовится на трех уровнях: определение своей позиции (что я хочу сказать), план (последовательность, логика, структура), дословное содержание. Важно поддерживать позитивный эмоциональный контакт и значимость другого, уважение к слушателям. В речь надо включать: метафоры, убедительные слова, вопросы, втягивающие людей в диалог (Думаю, вы согласны с тем, что...?). Активное слушание раскрывается как комплекс техник, позволяющих точнее понимать психологические состояния, чувства, мысли собеседника с помощью особых приемов участия в беседе, подразумевающих активное выражение собственных переживаний и соображений (я- высказывание).

3. Этап отработки навыков

– *Упражнение «Выступление».* Инструкция: «Участники объединяются в подгруппы по 3-4 человека. Каждая подгруппа должна выбрать одного человека от своей команды. Этот человек с помощью команды подготовит презентацию на 2-3 минуты по какой-либо теме. На подготовку дается 10 минут. Члены остальных групп будут оценивать выступление каждого по следующим параметрам: что помогало

установить контакт с группой, удачно выступить, что мешало, какое впечатление сформировал о себе.

– *Упражнение «Школьный детектив или почему Петя Иванов не пришел на контрольную работу».* Участникам предлагают сочинить детектив, в котором каждый будет автором этого детектива. Тренер придумывает первую фразу, например: «Рано утром Петя Иванов услышал телефонный звонок», после чего передает мяч одному из участников, который должен будет продолжить сочинять этот детектив. Но прежде чем произнести следующую фразу он должен главные слова, отражающие содержание, например «Петя Иванов услышал звонок».

– *Упражнение «Уточнение сказанного».* Участники по кругу придумывают и произносят фразу, сидящий рядом должен задать два уточняющих вопроса к ее содержанию

– *Упражнение «Перефразирование».* Инструкция: Каждая команда вспомнит какое-нибудь четверостишие из известного стихотворения. Нужно перефразировать строфу таким образом, чтобы каждое слово в нем передавалось иным словом или словосочетанием. Например, «я» можно превратить в «автора», «дорогу» — «в путь» и т.д. Важно, чтобы остальные смогли догадаться, что за стихотворение было перефразировано». После обсуждения предлагается поговорить о том, что дает нам умение перефразировать сказанное партнером.

– *Упражнение «интерпретации».* Инструкция: «Сейчас будем тренироваться в умении формулировать пробные гипотезы. Один из участников должен рассказать о каком-то своем поступке, возможно, о таком, который он сам до конца не понимает. Затем каждый из участников может задать ему пробный вопрос, который будет начинаться со слов «А может быть, что ты...». Когда участник почувствует, что его правильно поняли, интерпретации закончатся».

– *Упражнение «Я-сообщение».* Упражнение представляет собой коммуникативный тренажер: каждому участнику достается обвиняющая фраза, ответ на которую (или саму фразу) нужно представить в виде я-сообщения. Например: «Вы опять поставили моему ребенку двойку! По другим предметам у него хорошие оценки, и только у вас!!!» Схема «Я-сообщения» такова: описание факта, называние чувства, его причины и формулировка предложения, вопроса, высказывания – «Я действительно поставила за контрольную двойку, понимаю, что вам это очень неприятно, как и мне. Впереди – оценка за четверть.

Давайте спокойно разберемся в том, что происходит, вот его работа». Преподаватель корректирует правильность высказываний.

– *Упражнение «Открывание двери».* Упражнение имеет два этапа. На первом этапе собираются и записываются на отдельной карточке фразы, потенциально содержащие негативные эмоции, например: «Я не буду с ним работать!», «Не хочу с ним сидеть!», «Я хочу домой!», «Не надену эту майку» и т.д. Затем в произвольном порядке участники берут карточку и «открывают двери» эмоциональному состоянию, вербализуют его. Преподаватель корректирует правильность высказываний.

4. Рефлексивный этап и завершение работы

Преподаватель кратко перечисляет все техники, отработкой которых участники занимались в течение дня. Затем предлагает всем поделиться впечатлениями:

- Что особенно запомнилось?
- Что для каждого было самым важным и полезным?
- Что понравилось, и что не понравилось?

Модуль 3. Технологии организации коллективно-распределенной деятельности как управление группой

1. Модуль создания мотивации

– *Упражнение «Ассоциации».* Сидя в круге, участники перебрасывают мяч друг другу, задавая вопросы «Если бы школьный класс (студенческая группа) был... (посудой, фруктом, зданием и прочее), он был бы...». Те, кто ловит мяч, должны ответить ассоциацией и придумать свой вопрос, передавая мяч следующему участнику круга.

– *Упражнение «Рисунок класса, группы»*

Участники объединяются в микрогруппы по 4 – 6 человек с целью создать рисунок – метафору «Класс, группа». После завершения работы организуется обсуждение понимания категорий «команда» и «командное взаимодействие».

2. Дидактический модуль.

Преподаватель знакомит студентов с признаками хорошо организованного учебного класса:

а) наличие структуры класса, характеристика статусов учащихся в структуре. Необходимость первоначального учета реальных отно-

шений в классе при организации совместной учебной и внеучебной деятельности;

б) единая цель и разделенная ответственность;

в) принятие различий друг друга как дополнительного ресурса;

г) условие эффективной деятельности – конструктивные коммуникации и следование алгоритму принятия решений.

Развитию конструктивного взаимодействия в классе способствуют коллективно-распределенные формы деятельности: модерация, дискуссии, ролевые и деловые игры, разбор реальных ситуаций. Важно подчеркнуть, что коллективно-распределенные формы позволяют педагогу удерживать педагогическую позицию, управляющую учебным процессом, и при этом реализовывать субъект-совместные и субъект-порождающие взаимодействия как с учащимися, так и внутри учебной группы.

– *Обсуждение алгоритма принятия группового решения в ситуации использования коллективно-распределенных форм деятельности:*

1. Распределение ролей (руководитель дискуссии, секретарь, хранитель времени, контролер отношений)

2. Принятие норм обсуждения (круговое обсуждение, регламент и т. д.)

3. Обозначение проблемы

4. Перевод проблемы в задачу, постановка задачи

5. Анализ исходной ситуации

6. Проблематизация (какие трудности могут помешать)

7. Поиск решения в технологии «Мозговой штурм»

8. Выбор варианта решения на основании критериев, адекватных задаче

9. Программа действия (кто, что, когда)

10. Оценка результата по 4-м критериям:

– результативность (насколько цель достигнута);

– эффективность (оптимальный способ достижения);

– осмысленность (все ли это понимают);

– этичность (какие средства были задействованы).

В совместном обсуждении ЗАПРЕЩЕНО:

– проскакивать стадии обсуждения;

– принимать решения на 1 – 4 стадиях;

– демонстрировать негативные отношения во взаимодействии.

3. Этап отработки навыков взаимодействия

– Упражнение «Катастрофа в пустыне» [1, с. 443]

В обсуждении результатов упражнения акцент сделать на влиянии лидера на групповое решение и качество этого решения.

– *Проектная командная деятельность.* В соответствии с представленным материалом нужно разработать ряд приемов, техник, мероприятий, событий, которые будут способствовать развитию мотивации учащихся к изучению школьного предмета. Участники объединяются в 4 группы (или произвольно, или с опорой на конкретный учебный предмет). На подготовку проекта – 20 – 25 минут, представление проектов – 15 – 20 минут.

4. Рефлексивный этап и завершение работы

Преподаватель кратко перечисляет все идеи, осмыслением которых участники занимались в течение занятия. Затем предлагает всем поделиться впечатлениями:

– Что для каждого было самым важным и полезным?

Модуль 4. «Я – субъект педагогического общения»

1. Этап создания мотивации

– *Групповой мини-проект* «Навыки эффективного субъект-субъектного педагогического общения». Преподаватель возвращает выполненные в рамках прохождения второго модуля программы проекты с целью дополнить, уточнить содержание презентации и обозначить зоны компетенций, которые нуждаются в развитии.

– *Итоговая диагностика* с применением методики М.А. Щукиной, позволяющей оценить шесть параметров, характеризующих степень сформированности субъект-субъектных отношений.

2. Дидактический этап

– *Мини-лекция*, раскрывающая множественность профессиональных ролей педагога в учебном процессе: педагог-коммуникатор, оратор, фасилитатор, наставник, руководитель, организатор, консультант, игротехник, психолог.

– *Анализ проблемы* сочетания педагогической отметки и безоценочной позиции педагога. Проявление толерантности и искренности по отношению к «трудным» учащимся.

– *Работа с раздаточным материалом* «Типичные проявления нарушающего поведения учащихся» [1, с. 98-101]. Привлечение вни-

мания, демонстративность; власть, влияние, противостояние; месть, защита; избегание неудачи, неуверенное поведение как цели поведения в группе. Способы преодоления нарушающего поведения учащихся.

3. Этап отработки

– *Ролевые игры*, имитирующие профессионально-педагогическое общение в разных организационных формах: практическое занятие в вузе, урок в школе, родительское собрание, школьный педсовет, конфликт в классе, конфликт с учителем. Участники игры получают роли и их описание, характеризующие разные позиции, например: «неподготовленные к занятию, уроку», «плохо понимающие педагога», «привлекающие внимание», «невнимательные», «обиженные за двойку, которую получили на прошлом уроке», «критично настроенные родители», «педагоги, которые считают, что обсуждаемый вопрос не актуален, скучен», «чрезмерно активные/пассивные учащиеся» и др. *Важно! Очень хороший обучающий эффект от использования ролевых игр получается с применением видеосъемки.*

При разработке сценария игры важно определить количество действующих лиц, смоделировать их отношения, определиться с контекстом игры, условиями, именами персонажей и той информацией, которой будут обладать персонажи. Важным обстоятельством эффективности ролевой игры является выбор наблюдателей и определение их задач: за кем наблюдают, что фиксируют и каким образом дают обратную связь игроку. Для ролевой игры важно написать инструкции для игроков и наблюдателей. *Важно! К разработке сценариев можно и нужно привлекать студентов, например участники тренинга в микрогруппах разрабатывают сценарий, а затем предлагают игру для других микрогрупп, сами становясь наблюдателями.*

Подведение итогов игры осуществляется по следующей схеме:

– деролинг (выход из роли, как обеспечение психологической безопасности участников ролевой игры),

– вопрос активному игроку - «педагогу» о степени достижения цели (что удалось, что не получилось? Что нужно изменить, чтобы цель была достигнута?),

– вопрос «учащимся»: как менялось эмоциональное состояние в процессе игры? Чего ожидали от «педагога», чего не хватило в его поведении, что еще мог сделать педагог, чтобы достичь цели?

– вопрос наблюдателям: что в поведении «педагога» способствовало достижению цели, что мешало?

– итоговый вопрос активному игроку – «педагогу»: «Как ты прокомментируешь высказывания, которые услышал? Что из сделанного, сказанного было полезным для тебя?»

– краткий просмотр игры, снятой на видеокамеру с комментариями преподавателя.

Преподаватель при моделировании и реализации ролевых игр в процессе обучения должен учитывать уровень развития учебной группы, степень ее сплоченности, особенности личности студентов, которые будут исполнять активную роль в игре, а также предотвращать несоблюдение правил конструктивной обратной связи [3, с. 83 – 88].

4. *Рефлексия изменений*, происшедших с участниками и группой за время прохождения модулей тренинга.

– *Рефлексия* может быть организована в виде письменного/ символического самоотчета (эссе, рисунок, диаграмма и пр.) и программы личностного и профессионального развития участников тренинга.

– *Круглый стол* по обсуждению результатов тренинга, «заземление» результатов (что уже используется, что будет использовать в процессе обучения).

Библиографические ссылки

1. Дрозд К. В., Плаксина И. В. Педагогическая деятельность вожакого: теория и практика; учеб-метод. Пособие. Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. 472 с.

2. Панфилова А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров / под ред. А. П. Панфиловой. М.: Издательство Юрайт, 2016. 487 с.

3. Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии : учебн. пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2016. 163 с. Серия : Бакалавр. Академический курс.

4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. 3-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2016. 432 с.

МОДЕЛЬ/АЛГОРИТМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ СЕМИНАРОВ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

Проектировочный семинар «Условия становления субъектности участников образовательного процесса»

Цель проектировочного семинара: разработка содержания работы педагогических лабораторий.

Задачи:

1. Обсудить понимание педагогами категорий «субъект», «субъектность», «условия становления субъектности».
2. Актуализировать необходимость интеграции педагогов в целях решения задач инновационной деятельности.
3. Определить персональный состав педагогических лабораторий.
4. Разработать и представить направления деятельности лабораторий, форм их работы, возможности взаимодействия школьных сообществ в их реализации.
5. Разработать планы и матрицы управления деятельностью педагогических лабораторий.

Содержание деятельности участников семинара

Первый этап

1. Обсуждение в микрогруппах вопросов, сформулированных модераторами семинара:
 - Как становление субъектности соотносится с целями образовательной практики?
 - Что понимается под условиями становления субъектности участников образовательного процесса?
 - Что в организации образовательного процесса требует инновационных изменений?
 - Обзор внутренних и внешних ресурсов, которые необходимы для реализации инновационных идей.
2. Визуализации и презентации результатов совместной работы микрогрупп (в виде интеллект-карт).

Второй этап

1. Выступление научного руководителя:

– Раскрытие содержания категорий «субъект», «субъектность», «условия становления субъектности» с опорой на содержание материалов, наработанных в групповой работе.

– Фиксация важных для проекта положений, идей, форм, технологий, выявленных в групповой работе.

2. Предложение вариантов организации педагогических лабораторий и направлений их работы.

Третий этап

1. Работа в микрогруппах:

– Обдумывание и формулировка цели деятельности, задач и ожидаемых результатов инновационной деятельности для конкретной педагогической лаборатории.

– Определение способов действий по реализации замысла (какая деятельность будет осуществлена администрацией, педагогами, учащимися, студентами).

– Определение модели организации деятельности участников проекта.

Четвертый этап. Модерация процесса обобщения результатов первого этапа проектирования:

1. Представление предварительного содержания деятельности лабораторий

2. Создание матрицы управления деятельностью, которая отражает сроки, время, место, участников, ответственных лиц, необходимые ресурсы и др.

3. Анализ ресурсного обеспечения деятельности лаборатории (кадровое, научно-методическое, техническое, финансовое) и планирование мер по поиску/созданию ресурсов в случае их недостаточности или отсутствия;

Пятый этап (рефлексивный): Обмен мнениями о проделанной работе и степени удовлетворенности ее результатами.

Научное издание

Плаксина Ирина Васильевна
Зобков Александр Валерьевич
Дрозд Карина Владимировна
и др.

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ

Монография

На первой полосе обложки изображена фотография проекта модели
монументального памятника, посвящённого III Интернационалу.
Разработан советским архитектором Владимиром Татлиным. 1919 г.

Издается в авторской редакции

Подписано в печать 25.11.20.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 17,44. Тираж 100 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.