

мирования надзорно-профилактической компетентности государственных инспекторов по пожарному надзору выступают в качестве *императивных*.

Определенные дидактические правила являются методическим инструментом реализации императивных дидактических принципов, они конкретизируют их, определяют характер отдельных методических приемов, используемых обучающим субъектом.

Обоснование дидактических принципов и правил реализации частных педагогических закономерностей формирования надзорно-профилактической компетентности государственных инспекторов по пожарному надзору является методическим основанием для разработки педагогической системы обучения специалистов ГПН в учреждениях дополнительного образования взрослых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2005. – 448 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]; под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
3. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-пресс, 2000. – 1007 с.
4. Ладенко, И.С. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии / И.С. Ладченко, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – Новосибирск: Б. и., 1990. – 65 с.
5. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

SUMMARY

The article discloses didactic principles of teaching and proves didactic rules contributing to private pedagogical laws implementation for supervision and preventive competence formation of the State Fire Inspectors.

Поступила в редакцию 12.01.2012 г.

УДК 37.015.31

*И.С. Усенко, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики МГЛУ*

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА СУБЪЕКТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Современные концепции и национальные проекты в различных областях науки и техники требуют от педагогики как науки разработки и анализа концептуально новых подходов к образовательному процессу. Многими исследователями отмечается, что актуальным становится развитие у личности способностей к самоопределению, саморазвитию, идентификации и индивидуализации. Это предполагает формирование собственной позиции в бытии и деятельности, отношения к окружающему миру и самому себе; развитие умений ставить образовательные задачи и действовать в соответствии с ними; формирование обучающегося как субъекта образования.

Следует отметить, что развитие идей, концепций, целей образовательного взаимодействия нашло широкое отражение в научных исследованиях и представлено в различных аспектах: философском (А.Н. Аверьянов, И.И. Жбанкова, В.П. Огородников, А.Г. Спиркин, О.В. Чернышов и др.); психологическом (А.А. Бодалев, К.А. Абульханова-Славская, В.Н. Мясичев, М.С. Каган и др.); социально-

педагогическом (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, И.А. Зимняя, М.И. Рожков, А.В. Мудрик и др.); педагогическом (А.П. Антипова, Л.В. Байбородова, И.Б. Котова, И.Я. Лернер, Л.А. Николенко, Н.Ф. Радионова, Е.И. Рогов, В.А. Слостенин, Н.Е. Щуркова и др.).

Изучение работ этих авторов позволяет утверждать, что образовательное взаимодействие отображает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых реализуются причинно-следственные связи, происходит обмен между взаимодействующими сторонами, их взаимное изменение и развитие, формирование гуманистических качеств личности.

Для проведения исследования по выявлению сущности и специфики субъектности участников образовательного взаимодействия важным для нас является теоретическое обоснование понятия образовательное «взаимодействие педагогов и обучаемых». Ведь взаимодействие педагогов и обучаемых как участников образовательного взаимодействия является одновременно и социальным, и психологическим, и педагогическим.

1. *Социальное* взаимодействие «характеризуется множеством процессов, посредством которых реализуются связи взаимодействующих с окружающим миром, друг с другом».
2. *Психологическое* взаимодействие объединяет процессы «взаимопонимания, сопереживания, соучастия».
3. *Педагогическое* взаимодействие объединяет «специально организуемые общественные, целенаправленные процессы, в ходе которых позитивно преобразуются участники взаимодействия и условия его «развертывания»».

Наиболее эффективным, по мнению современных исследователей, является образовательное взаимодействие, организованное по типу субъект-субъектной связи, ориентированное на уникальность и самоценность личности педагога и ребенка (А.А. Бодалев, В.Г. Маралов, Н.Ф. Радионова).

Сопоставление существующих научных подходов к осмыслению сущности образовательного взаимодействия выявило разные подходы к определению содержательной структуры понятия. Образовательное взаимодействие рассматривается как объективная форма движения, развития; как основа связей и взаимных отношений между людьми; как процесс воздействия; как совместная деятельность; как межличностная коммуникация, как общение; как метод воспитания; как педагогическая технология и др.

Это позволяет утверждать, что эффективность образовательного взаимодействия участников образовательного процесса обусловлена *активным, деятельностным и ответственным началом, то есть субъектностью*.

В рамках нашего исследования большую роль имеет определение понятия «субъект» и его соотношение с понятием «личность» (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), идеи становления субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Кондратьев, А.В. Петровский и др.), проблемы познавательной активности и жизнедеятельности человека (К.А. Абульханова-Славская, Б.Ф. Ломов и др.), самосознания и саморегуляции произвольной активности человека (О.А. Конопкин, В.Г. Маралов, В.Д. Шадрин и др.).

Дискуссии о значении понятия «субъект» связаны с несколькими *направлениями* его разработки и применения, носящими более общий или более конкретный методологический характер. Поэтому мы выделяем следующие направления.

1. Преодоление бессубъектного понимания деятельности и деятельностного подхода, доминировавшего в отечественной психологии.
2. Разработка и конкретизация понятия личности как субъекта жизненного пути.
3. Трактовка понятий личности и субъекта (как принципиально совпадающих или различных).
4. Выявление самоорганизации, самореализации и других форм психической организации (субъект психической деятельности), разработка понятий активности личности, ее интегральной сущности, что связано с уточнением соотношения понятий личности и субъекта.

Проанализировав различные научные подходы по проблеме субъекта, на наш взгляд, следует отметить, что в современную педагогическую науку и практику прочно вошли такие понятия, как «субъект-субъектное взаимодействие», «субъект учебной деятельности», «субъект самовоспитания» и др. Прежде всего, мы полагаем, необходимо очертить круг факторов, влияющих на становление субъектности: осознание себя субъектом, самостоятельно решающим задачи собственного образования; осознание значимости своего интеллектуального труда для других людей; способность находить, преобразовывать и использовать информацию для достижения собственных целей; потребность в рефлексии как осознанного условия регулирования своего поведения.

Сущностным признаком субъекта в работах А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна и других, является активность, которая характеризуется как интегративная, то есть предполагающая активную позицию человека во всех проявлениях, начиная от осознанного целеполагания, диалектического оперирования, конструктивной корректировки способов деятельности во всех ситуациях.

На этом основании мы выделяем активность субъекта как ту составляющую, которая обеспечивает наращивание возможности действия за пределами собственной ограниченности. Наличие фиксированных форм поведения предreshает ограниченность индивидуума их рамками. Например, сформировавшиеся на более ранних этапах возрастного развития стратегии учебной деятельности могут оказаться неэффективными в условиях профессиональной подготовки, ограничивая возможности усвоения учебного материала. Развитие устремлений, осознание переживаний, сопровождающих обучение, рефлексия учебной деятельности приводят к наращиванию субъектности, то есть повышают возможности

выхода субъекта за рамки собственной ограниченности.

Мы можем наблюдать, как, преодолевая сложившуюся на более ранних этапах онтогенеза ограниченность, субъект обретает способность к личностному и профессиональному саморазвитию, результирующим эффектом которого является многомерное психологическое новообразование – авторство в личной и профессиональной судьбе. Авторство собственной жизни означает свободное и ответственное действие субъекта в направлении актуализации своего потенциала. Феномен авторства в личной и профессиональной судьбе раскрывается как самоактуализация в динамично меняющейся социальной и технической среде, переживание профессиональной деятельности как личностно значимой активности, как побуждаемая только мотивами саморазвития сверхнормативная активность и полная ответственность за ее результаты и последствия.

Из всего многообразия, описанного в психолого-педагогической литературе, важнейшими педагогическими характеристиками индивида как субъекта активности, на наш взгляд, являются:

- волевые усилия, направленные на освоение учебного материала (А.В. Брушлинский) [1]; осознанный интерес к учебному материалу (А.К. Маркова, Н.К. Сергеев); самостоятельность в решении учебных задач (В.В. Селиванов); умение соподчинять учебные мотивы (Н.В. Богданович); способность к организации процесса решения учебных задач (А.М. Матюшкин); способность интегрировать учебный материал в жизненный (личный) опыт (В.И. Панов); активность внимания, разворачивающаяся в ориентировочно-исследовательское поведение (Г.Ю. Фоменко); надситуативность как готовность индивида действовать за рамками заданной учебной ситуации, собственными усилиями расширяя ее границы (В.А. Петровский) [2].

Мы же исходим из того, что вообще проблема субъектности в контексте образовательного взаимодействия имеет ряд актуальных и неразрешенных противоречий. Мы выделяем противоречия между: актуальностью проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса и недостаточной разработанностью ее теоретических основ; требованиями к организации образовательного процесса и фактическим пониманием целей и результатов взаимодействия его участников; отношением к образовательному взаимодействию и уровнем готовности к нему педагогов; стремлением обучаемых к активной позиции в процессе образо-

вательного взаимодействия и их затруднениями в реализации этих устремлений.

Овладение способами преобразования своей познавательной деятельности порождает у субъекта особую форму мотивации к действию в направлении открывающейся возможности. Можно отметить, что новое «могу» содержит в себе интенцию «хочу». При определенных условиях взаимопереходы «хочу» в «могу» приобретают характер самодвижения. Такие процессы характеризуются не только способностью к неограниченному воспроизводству, но и особой субъективной значимостью – они самоценны для субъекта. Самоценность и способность к неограниченному воспроизводству являются атрибутивными характеристиками устремлений. Следовательно, можно сделать вывод, что человек, у которого в структуре личности сформированы учебные устремления, учится потому, что любит учиться.

Компетентностный подход к обучению предполагает, что субъекты образовательного процесса действуют как партнеры. Уровень обучения и развития определяется здесь мерой совместного труда педагога и обучаемого, то есть субъектов образования, заинтересованных в быстром успехе. Усвоенные обучаемым ключевые компетенции будут проявляться не только в школе, но и в семье, в группе сверстников, в будущих производственных отношениях.

Это положение позволяет отметить, что помимо описанного выше понимания субъекта в рамках нашего исследования также важна теория личности как субъекта жизненного пути, согласно которой и направление, и способ, и стратегия жизни определяются субъектом.

В трудах К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна сформированы основополагающие идеи учения о человеке как субъекте деятельности [3; 1; 4]. Анализ этих источников дает нам возможность опираться на следующие идеи: объективность субъекта выражается в открытии мира и активном преобразовании мира; субъективность субъекта состоит в активном отражении объективного мира и выражении отношения к нему; человек по отношению к себе может выступать одновременно субъектом и объектом изменения.

Эти выводы важны для взаимообусловленности процессов личностного и профессионального становления обучаемого. Результатом осмысления этих положений является вывод о том, что личность в качестве субъекта деятельности в системе образования не только развивает свое профессиональное мастерство, но и обнаруживает личностную способ-

ность к самоорганизации и саморегуляции процесса приобщения к профессиональной деятельности.

Понятие субъектности, на наш взгляд, используется для обозначения свойства человека, способного преобразовывать окружающий мир и самого себя, а также диагностировать и оценивать произошедшие изменения. При этом важно понять, какую позицию занимает субъект именно в учебной деятельности.

Методологической же основой нашего исследования является концепция субъектности педагога, разрабатываемая Е.Н. Волковой, основные положения которой состоят в следующем:

- субъектность – это личностное свойство человека, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и себе в нем и способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке. В основе этого свойства лежит отношение к себе как к деятелю;
- отношение человека к себе как к деятелю предполагает признание и принятие не только у себя, но и у другого человека активности, сознательности, свободы выбора, уникальности, саморазвития как способа существования и, что особенно важно, совершение поступков, обусловленных этим признанием;
- другой выступает необходимым условием развития субъектности, подтверждая бытийность человека. Качество субъектности другого – выраженность, осознанность и степень реализации его личностных потенциалов, открытость и конструктивность взаимодействия определяют возможность развития субъектности человека. Наибольшим развивающим эффектом взаимодействия с ним обладает диалогическая стратегия;
- субъектность является интегратором профессиональных способностей человека и обеспечивает возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества. Специфика субъектности педагога состоит в том, что учитель относится не только к себе как к субъекту собственной деятельности, но и к учащимся как к субъектам их собственной деятельности [5].

В ходе нашего исследования мы выявили, что изменение содержания хотя бы в одном из этих компонентов не позволяет говорить о субъектности педагога. Он может быть субъектом любой другой деятельности, но только не педагогической.

Категорию «субъектность педагога» рассматривают в своих работах психологи И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина [6–8].

В своей работе мы пришли к выводу, что, рассматривая позиции субъектности педагога, следует отметить, что она имеет четырехфакторную структуру: сознательная творческая активность, включающая в себя осознание собственной активности, свобода выбора и ответственности за него, саморазвития; способность к рефлексии; осознание собственной уникальности; понимание и принятие другого, который в той или иной мере представлен у каждого педагога.

Мы приходим к выводу, что такие факторы, как способность к рефлексии, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого являются вариативными компонентами структуры и предстают в индивидуальном своеобразии для каждого человека, наполняя содержание субъектности в зависимости от сочетания между собой и фактором сознательной творческой активности разными смыслами.

Таким образом, субъектность педагога связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность, педагогическую деятельность в предмет практического преобразования, совершенствования. Сущностными свойствами этого процесса являются: способность педагога управлять своими действиями; практически преобразовывать действительность, самого себя, обучаемого, условия развития участников педагогического процесса; моделировать, планировать способы действий самого себя и обучаемого, способы взаимодействий; реализовывать намеченные программы; контролировать ход и оценивать результаты своих действий; рефлексировать свою деятельность и деятельность обучаемого, рефлексировать взаимодействие.

Мы полагаем, что педагог как субъект отчетливо переживает присутствие субъекта обучаемого в значимой для них двоих ситуации (педагогической ситуации), он готов внести в нее что-то свое и тем самым произвести изменения в системе своих отношений к педагогическому процессу, педагогической ситуации, обучаемому. Отражаясь в педагоге, субъект-обучаемый изменяет его взгляд на вещи, формирует новые побуждения, мотивы деятельности педагога.

Основания и последствия активности обучаемого не оставляют педагога равнодушным, они значимы для него и имеют тот или иной личностный смысл.

В качестве основных **критериев эффективности взаимодействия** субъектов образовательного процесса нами определены:

1) **мотивационный** (интерес к совместной деятельности, общению, коммуникации с дру-

гими людьми, к предмету деятельности; представления о цели и причинах своего участия во взаимодействии; эмоциональное сближение, установление эмоциональных отношений);

2) *осознания ситуации взаимодействия* (понимание целей взаимодействия и ясное представление его результатов; полный или частичный анализ ситуации взаимодействия; понимание причин успехов и неудач в процессе взаимодействия; согласование взглядов; сопереживание, сопричастность; взаимонаправленные ответные действия, осознание правил взаимодействия);

3) *моделирования* (четкое формулирование цели и глубокое осознание ситуации взаимодействия; конструктивное реагирование на изменение ситуации взаимодействия и предложение своих результативных способов; распределение ролей в процессе взаимодействия; осознанное принятие на себя обязательств, регулирование собственной деятельности; взаимопомощь);

4) *самоанализа процесса и результата взаимодействия* (анализ ситуаций взаимодействия, процессов его моделирования; самооценка и самоанализ результата взаимодействия; наличие эффективных приемов самовыражения в процессе взаимодействия; сближение или изменение взаимных точек зрения, интересов и ценностных ориентаций).

Таким образом, эффективность образовательного взаимодействия субъектов процесса обучения обеспечивается совокупностью организационно-педагогических условий, включающих: готовность педагога и обучаемого к процессу взаимодействия; выработку общей

стратегии и тактики совместной деятельности; создание субъектной среды; выбор методик и способов диагностики определения качественных показателей взаимодействия; применение форм, методов и технологий, способствующих эффективному субъектному взаимодействию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский, А.В. Проблемы субъекта в психологической науке (статья третья) / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1992. – Т. 12. – № 6. – С. 3–10.
2. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д, 1996. – 496 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Просвещение, 1980. – 118 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Акад. наук, 1959. – 354 с.
5. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 11.02.03 / Е.Н. Волкова; Моск. гос. ун-т. – М., 1998. – 43 с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
7. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.

SUMMARY

In the given article classical and modern approaches to the definition of subjects phenomenon of educational interaction are considered. The functional analysis of the teacher and pupil subjectivity manifestation in a context of an educational process is given.

Поступила в редакцию 25.01.2012 г.

УДК 37(091)“19”

*Л.А. Козинец, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики БГПУ*

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

С.Т. ШАЦКОГО, М.М. ПИСТРАКА, В.Н. СОРОКИ-РОСИНСКОГО

В 20–30-е гг. XX в.

Инновационные процессы в образовании имели место в различные исторические периоды. Их появление обусловлено необходимостью приводить цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания в соответствие с постоянно изменяющимися требованиями общества к личности.

Наиболее широкого масштаба инновационные процессы достигли на рубеже XIX и XX вв.

в России, Германии, Франции, США. Они имели ярко выраженную творческую направленность, нестандартные подходы в обучении и воспитании (школа Френе, Вальдорфская школа Р. Штайнера, Яснополянская школа Л.Н. Толстого и др.) [1].

Инновационный педагогический опыт в России в первое десятилетие после Октябрьской революции приобрел политическое зна-