

ISBN 978-83-66216-17-4

К.Ю. Брешковская, С.П. Будникова, Е.В. Декина,
Т.И. Куликова, С.В. Пазухина, Н.А. Пронина,
Е. В. Романова, И.Л. Федотенко,
К.С. Шалагинова, Э.В. Шелиспанская

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ



 **iScience**
Варшава, Польша - 2019

К.Ю. БРЕШКОВСКАЯ, С.П. БУДНИКОВА, Е.В. ДЕКИНА,
Т.И. КУЛИКОВА, С.В. ПАЗУХИНА, Н.А. ПРОНИНА,
Е. В. РОМАНОВА, И.Л. ФЕДОТЕНКО,
К.С. ШАЛАГИНОВА, Э.В. ШЕЛИСПАНСКАЯ

**СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК КРИТЕРИЙ
КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Варшава - 2019

УДК 159.99
ББК 88.4

Коллектив авторов:

Брешковская К. Ю. (1.2), **Будникова С. П.**(1.1), **Декина Е. В.**(1.6),
Куликова Т. И. (2.2; 2.3), **Пазухина С.В.** (1.4), **Пронина Н. А.** (1.3),
Романова Е. В. (1.5), **Федотенко И. Л.** (2.1),
Шалагинова К. С. (введение; 2.4; заключение), **Шелиспанская Э. В.** (2.5)

Рецензенты:

Самсонова Г. О. - доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник
ФГБУ «Российский научный центр медицинской реабилитации и курортологии», г. Москва

Ежкова Н. С. - доктор педагогических наук,
профессор ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л. Н. Толстого», г. Тула

Становление субъектности студентов педагогического вуза как критерий качества современного образования: Монография / Под ред. К.С. Шалагиновой. – Warsaw: iScience Sp. z o. o., 2019. – 192 pp.

В монографии представлены результаты научного исследования коллектива авторов, посвященного изучению условий развития субъектности личности в процессе получения высшего образования, психолого-педагогических основ становления индивидуальности студента, в том числе как субъекта самооценочной деятельности. Приведены результаты исследований, направленных на прогнозирование особенностей становления субъектности студентов, профессионального самосознания будущих педагогов, психологов в процессе обучения, профессиональной готовности специалистов к развитию субъектности подростков в системе развивающего образования. Обобщен опыт работы со студентами педагогического вуза по формированию профессиональной мотивации, здорового образа жизни в контексте субъектного подхода.

Монография адресована научным работникам в области психологии, педагогики высшей школы, преподавателям, кураторам студенческих групп, аспирантам, магистрантам, студентам.

ISBN 978-83-66216-17-4

© К.Ю. Брешковская, С.П. Будникова,
Е.В. Декина, Т.И. Куликова,
С.В. Пазухина, Н.А. Пронина,
Е.В. Романова, И.Л. Федотенко,
К.С. Шалагинова, Э.В. Шелиспанская 2019
© iScience Sp. z o. o.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ	7
1.1 Генезис понятия субъектности, современное состояние проблемы в отечественной и зарубежной науке	7
1.2 Субъектность как профессионально-личностное качество педагога в контексте философско-педагогических воззрений Л.Н. Толстого	39
1.3 Развитие субъектности студентов педагогического вуза посредством психолого-педагогических дисциплин	53
1.4 Студент как субъект самооценочной деятельности	62
1.5 Источники и условия развития субъектности личности в процессе получения высшего образования	81
1.6 Психолого-педагогические основы становления индивидуальности студентов.....	89
ГЛАВА 2 ДИАГНОСТИКА И ПРОГНОЗИРОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ	100
2.1 Развитие субъектных характеристик личности в контексте особенностей современного студента	100
2.2 Особенности становления профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения	114
2.3 Профессиональная готовность учителя к развитию субъектности подростков в системе развивающего образования	132
2.4 Опыт работы со студентами педагогического вуза по формирования профессиональной мотивации	148
2.5 Субъектный подход к процессу воспитания здорового образа жизни студентов педагогического вуза	167
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	179
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	182

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность обобщения имеющегося опыта обусловлена рядом причин и обстоятельств, и в первую очередь, спецификой изменений в современном образовательном пространстве, системе высшего образования. Понимание значимости образования позволяет рассматривать развитие субъектного потенциала будущих специалистов в качестве ведущего фактора прогрессивного развития общества, критерия эффективности современного образования.

Задача образования состоит в создании условий обретения студентом личностных смыслов, ценностей и целей своего развития и саморазвития. Реальным результатом образования в этих условиях является развитие способности студента - будущего профессионала «чувствовать» образ меняющегося мира и себя как части этого мира, реагировать на эти изменения, готовность к «встрече» с неожиданностями и умение ответить на них конструктивной деятельностью, включающей элементы инноваций.

Анализ нормативных документов в области образования последних лет позволяет заключить, что назначение учителя претерпевает существенные изменения: из транслятора знаний и идеологических установок он в условиях лично-ориентированного образовательного процесса становится носителем передаваемой учащимся культуры. Осознание новой профессиональной позиции требует от учителя сочетания фундаментальности профессионально базовых знаний с инновационностью мышления, практико-ориентированным, исследовательским, проектным подходами к разрешению психолого-педагогических проблем.

Это позволяет рассматривать современную профессиональную деятельность как один из главных способов улучшения качества образования, новой единицей измерения образованности человека, путей формирования его субъектности, предполагающей умения ставить цели, осознавать мотивы своей деятельности, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их в соответствии задуманному, корректировать и выстраивать собственную траекторию профессионально-личностного развития¹.

Отечественная наука имеет значительные успехи в вопросах исследования педагогической субъектности в части общих концептуально-методологических предпосылок, но ощущается потребность осмыслить и, возможно, операционализировать понятия «профессио-

¹ Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448с. С.329.

нальная педагогическая субъектность», «структура субъектности педагога», «критерии становления профессиональной педагогической субъектности», «стратегия формирования профессиональной педагогической субъектности», которые сделают реальным сущностное и феноменологическое разграничение их с другими категориями.

В последнее время субъектный подход в психологических исследованиях личности становится приоритетным. Об этом свидетельствуют работы, посвященные пониманию сущности феномена субъектности (В. А. Петровский), компонентов субъектного опыта (А. К. Осницкий), механизмов субъектности (В. А. Татенко), закономерностей развития субъектного начала человека в онтогенезе (А. В. Захаров, В. И. Слободчиков), принципов организации образовательных систем, развивающих субъектность (В. В. Давыдов).

Большинство исследований личности и индивидуальности студента свидетельствуют о необходимости развития его как субъекта деятельности. Психолого-педагогический аспект изучения развития субъектности студента рассматривается в субъектно-деятельностном (К. А. Абульханова, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский), антропологическом подходах (Б. Г. Ананьев, В. П. Зинченко, В. И. Слободчиков); в теориях самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Б. Орлов, Э. Фромм, В. Франкл) и концепциях профессионального становления личности (Е. А. Климов, В. Г. Каташев, Ю. Н. Поваренков, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков). В педагогике и психологии высшей школы в последнее время актуальными являются вопросы развития субъектности будущего специалиста (И. Г. Аксенова, Е. Н. Волкова, И. А. Зимняя, Е. И. Исаев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Слободчиков, М. В. Фирсов и другие).

Современный выпускник педагогического вуза сталкивается с требованиями, которые к нему предъявляют работодатели и общество. Ожидается, что современный учитель должен не просто быть компетентным специалистом, который не только знает свой предмет, но и воспитывается учащихся средствами своего предмета, формирует личность и индивидуальность своих учеников. Для этого будущему учителю необходимо самому быть субъектом образовательного процесса.

Источником развития субъектности личности студентов является деятельностное образовательное пространство вуза.

Субъектность будущих учителей — качество, формируемое в процессе обучения в вузе, необходимое условие проявления субъектности учащимися, фактор развития демократического и гражданского общества, цель педагогического образования, ведущее условие реформирования образовательной организации.

В процессе обучения студент получает прочные и системные знания о будущей профессиональной деятельности, формируется принятие себя как будущего профессионала, происходит осознание ценности и значимости профессии, самоидентификация с профессиональным сообществом.

Структурно монография состоит из введения, двух глав, списка литературы.

Первая глава настоящего исследования посвящена анализу психолого-педагогических основ становления субъектности студентов. В главе раскрываются вопросы, касающиеся генезиса понятия субъектность, современного состояния проблемы в отечественной и зарубежной науке субъектности как профессионально-личностное качество педагога вообще и в контексте философско-педагогических воззрений Л.Н. Толстого в частности. Анализируются источники и условия развития субъектности личности в процессе получения высшего образования, психолого-педагогические основы становления индивидуальности студентов, особый акцент сделан на изучении студента как субъекта самооценочной деятельности.

Во второй главе приведены результаты исследований, проведенных преподавателями факультета психологии ТГПУ им. Л. Н. Толстого по проблеме становления субъектности студентов. Представлен анализ особенностей становления профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения, профессиональной готовности учителя к развитию субъектности подростков в системе развивающего образования. Обобщен опыт работы со студентами педагогического вуза по формированию профессиональной мотивации, здорового образа жизни студентов педагогического вуза.

Теоретическая значимость исследования - систематизированы и обобщены различные теоретические подходы ученых к пониманию дефиниции «субъектность» студента вуза; выявлены и обоснованы потенциалы вуза как воспитательной организации в развитии субъектности будущего педагога, педагога-психолога; определен ресурсный фонд развития субъектности студента.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы могут быть использованы преподавателями, кураторами, работающими со студентами, в процессе профессионального воспитания студентов в высшем учебном заведении, в подготовке и организации научно-методических семинаров для специалистов высшей школы.

Полученные результаты могут представлять интерес для студентов педагогических вузов и работающих с ними преподавателей в контексте изучения психолого-педагогических дисциплин.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ

1.1 Генезис понятия субъектности, современное состояние проблемы в отечественной и зарубежной науке

«Сегодня в российской психологической науке категория субъекта играет системообразующую роль: вряд ли кто-то из современных психологов возьмет на себя труд опровергать это утверждение... именно в последнее десятилетие названная категория приобрела для нас совершенно особое значение, а многочисленные теоретические и эмпирические исследования породили новую область знания - "психологию субъекта"². С этими словами В. В. Знакова трудно не согласиться. Еще в 60 гг. XX в. в нашей стране проблема «субъектности» и «субъекта» была заявлена в рамках деятельностного подхода. По прошествии достаточно длительного времени, в связи с накоплением эмпирического и теоретического материала, возникла необходимость углубиться в природу понятий «субъект» и «субъектность», что сопряжено с уточнением смысла, определяющего термины, давно вошедших в европейское, а затем и отечественное научно-философское употребление, наделявшихся разными авторами достаточно противоречивыми смыслами.

Лексикография приписывает первое использование термина «субъект» Боэцию (V-IV в н.э.) в рамках философского рассмотрения соотношения «субстанция - субъект» (от латинского *substantia subiecta* – субъект-субстанция), подлежащая субстанция. Хотя у самого Боэция имеются указания на употребление термина «субъект» еще раньше, при этом он ссылается на работы Аристотеля. Согласно Аницию Манлию Северину Боэцию и выражаемой им идеи креационизма «любая сотворенная субстанция» обладает субъектностью. На основании смежности субъект-субстанции формируется всякое понятие, «ибо без субъекта не может быть понятия», а единство субъекта (подлежащего) и субстанции (сущности, первоосновы) составляет основание для понятия³. Боэцием обнаруживается логическое соответствие сущности и образа, сущности и проявления.

² Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2003. Том 24. № 2. С. 95-106.

³ Боэций. Комментарий к Порфирию «Утешение философией» и другие трактаты. М., 1990. С. 26.

Вся западноевропейская философия развивалась в течение почти полутора тысяч лет внутри христианской религиозной традиции. Отсюда особое метафизическое, трансцендентное отношение к категориям «субъекта» и «субстанции». В силу акта божественного творения по Слову Божьему, а человека еще и по Образу и Подобию, такому тварному существу даровались и определенные функции творчества, что делало его причащенным Творцу, а это указывало на человека как на активное начало. А так как любая «вещь», согласно Боэцию, проявляла себя, «вещала о себе», значит была «res subjecta», то есть субъектной.

Позднее мы находим обращение к термину «субъект» в работах французского философа XI-XII вв. Пьера Абеляра, при рассмотрении вопросов соотношения и взаимопроникновения всеобщего (субстанции) и частного (субъекта). «Субъект» согласно Абеляру означает и некую единичность, и подлежащее и основание «fundamentum» и предложение «suppositum», когда значение заключено внутри обозначаемого, а обозначение и значение интенциональны⁴.

В философии Нового времени происходит переосмысление и разделение дефиниций «субстанции» и «субъекта», что можно обнаружить в работах Рене Декарта и Томаса Гоббса. Декарт, по сути, стал родоначальником рассмотрения процесса познания как субъектно-объектного, где субъект описывается как производитель, мыслитель, деятель и носитель свойств. Субъектами представлены субстанция Бога, а также человеческие мышление и тело⁵. Хотя сам термин «субъект» Декарт активно не использует за исключением его логического значения. В своих работах он в основном рассматривает категории «Я», «душа» и «мышление», где «субъект» для него основание как мышления, так и протяженности, а также других свойств (атрибутов и акциденций). В то время как Т. Гоббс утверждает, что познанию человека подвластно только то, на совершение чего он сам способен и познание проявляет себя как основная форма деятельности человека. По сути действие становится мерилом истинности мысли и тем они объединялись – истина и действие.

⁴ Петр Абеляр. Теологические трактаты. Диалектика. Книга 1. О субстанции.. М., Из-во Прогресс, Гнозис. 1995. С. 416. С. 165.

⁵ Декарт, Р. Сочинения: в 2 т. / Р. Декарт. М.: Мысль. Т. 1. 1989. 656 с.; Т. 2. 1994. 640 с, с. 128, 172, 177, 269, 306, 408, 423, 462, 464-467, 598-599; Микешина Л.А. Философия познания. М.: Прогресс-Традиция, 2002. 624 с; с. 123-155.

Бенедикт Спиноза не использовал термин «субъект», но в его «Этике» мы, по сути, находим объяснение природы субъекта, когда он указывает на человека как причину деятельности, где сама деятельность является признаком и атрибутом существования. Декарт утверждал – «*Cogito, ergo sum*», а у Спинозы получается: «*Actum, ergo sum*». Почти четыреста лет спустя об этом будут говорить уже в рамках психологии и С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев, в определенном смысле и Л. С. Выготский, будучи сторонником философии Спинозы и Гегеля.

После эпохи Реформации в европейском научном, философском сознании идея принципа деятельности выходит на первый план. В философии он воплощается в представлении об особом самостоятельном субъекте, независимом в своем мышлении и мнении. И мы видим трансформацию отношения к природе субъекта. Если ранее он был эманацией метафизической сущности, то в Новое время произошла явная революция. Отныне человек сравнивался по субъектным полномочиям относительно актов своего мышления и поведения с Творцом, и в основном в аспекте познавательного отношения человека (субъекта) к действительности (объекту), что открывает эпоху философии познания.

В Новое время, пережив бури Реформации и церковных расколов, европейская философия все дальше уходит от христианских тысячелетних догматов, все более светской становится наука и уже опыт и практика ставятся во главе доказательной базы, и человек уже главный и единственный источник деятельности и познавательной активности (Дж. Локк, Г. Лейбниц, Дж. Беркли, Д. Юм, И. Кант, ИГ. Фихте, Ф. Шеллинг, Г. Гегель, Л. Фейербах, В. Дильтей, Р. Авенариус, А. Бергсон, Э. Гуссерль, Г. Риккерт, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Э. Мунье, Ж.-П. Сартр и др.)⁶.

⁶ Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. В 3 т. / Г.В.Ф. Гегель. М.: Мысль. Т. 1. 1975. 452 с.; Т. 2. 1975. 695 с.; Т. 3. 1977. 471 с.; Золотухина-Аболина Е. В. Эссе о субъект-объектном отношении // Эпистемология и философия науки. 2006. № 3. С. 159-171, с. 159-171; Гутнер Г. Б. Субъект и метод // Методология науки: проблемы и история. М.: Институт философии РАН, 2003. С. 47-61.; Кант И. Соч.: в 6 т. М.: Мысль, 1964. Т. 3. 799 с.; Карицкий И. Н. Понятие субъекта и объекта в философии и психологии // Методология и история психологии. 2010. Вып. 1. С. 69-101.; Коваль О. А. Субстанция и субъект в философии Г. В. Лейбница. дис.... канд. филос. наук. СПб., 2000.; Кузнецов В.Н. Немецкая классическая философия второй половины XVIII - начала XIX века. М.: Высш. школа, 1989. 480 с.; Кузнецов В. Н. Западноевропейская философия XVIII века / В. Н. Кузнецов, Б. В. Мееровский, А. Ф. Грязнов. М.:

В конце XVIII-начале XIX вв., продолжая традиции европейской философии о деятеле, деятельности и познании, представители немецкой школы разрабатывали понятие «субъект». В работах Г. В. Лейбница, И. Канта, И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегеля обнаруживается сложная система взаимосвязей «субъекта», «субстанции» и «Я»⁷. Иммануил Кант в качестве субъектного определяет и чувство, и душу, и Я, и мышление, которое практически синонимизируется с сознанием. Сам термин «субъект» употребляется в словосочетании «мыслящий субъект», который может быть представлен в двух ипостасях как трансцендентный, так и эмпирический. Эмпирический субъект наделен качествами индивидуности, в то время как трансцендентный выходит за границы индивидуального «Я» и реализует себя через априорное восприятие (восприятие пространства и времени) и познание, где объектом познания становится представление о мире. И. Кант утверждал, что идеи о пространстве и времени, не могут быть результатом жизненного опыта, но должны предшествовать ему, иначе мы не смогли бы оперировать представлениями о взаиморасположении ве-

Высш. шк., 1986. 400 с.; Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. М.: Наука, 1980. 358 с.; Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: УРСС, 2001. 255 с.; Лекторский В.А. Объект. Я // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2009. С. 642, 1184-1190; Лекторский В. А. Субъект. Новая философская энциклопедия. В 4 т. М.: Мысль, 2010. Т. 3. С. 659-660; Любутин. К. Н. Проблема субъекта и объекта в немецкой классической и марксистско-ленинской философии / М.: Высш. школа, 1981. 264 с.; Микешина Л. А. Философия познания. М.: Прогресс-Традиция, 2002. 624 с.; Микешина Л. А. Эмпирический субъект и категория жизни. Эпистемология и философия науки. 2009. № 1. С. 5-15.; Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней. В 4 т. / Дж. Реале, Д. Антисери. СПб.: ТОО ТК «Петрополис». Т. 3: Новое время, 1996. 736 с.; Т. 4: От романтизма до наших дней, 1997. 880 с.; Соловьев Вл. Кант. Собр. соч.: в X т. / Вл. Соловьев. СПб.: Книгоиздательское Товарищество «Просвещение», 1914. Т. X. 587 с.; Ставцев С.Н. Проблема субъективности в трансцендентально-феноменологической традиции. Формы субъективности в философской культуре XX века. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. С. 26-51.; Ставцев С.Н. Язык и позиция субъекта: Лакановская структурно-семиотическая концепция субъективности. Формы субъективности в философской культуре XX века. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. С. 62-78.; Субъект и объект как философская проблема / Е.Н. Причепий [и др.]. Киев: Наукова думка, 1979. С. 13-54.

⁷ Кант И. Критика чистого разума // Сочинения в 8 т. Т.3. М.: Чоро, 1994. 741с.; Фихте И. О понятии наукоучения, или так называемой философии // Сочинения в 2 т. Т.1. СПб.: Мифрил, 1993. 65 с.

щей в пространстве и временной последовательности, апеллируя только к своему жизненному опыту. Эмпирический же субъект определяет мир как внешний по отношению к себе, реальный, но состоящий из «вещей-в-себе», для субъекта он познаваем только через трансценденцию, обусловленную априорными формами познания, как бы созданные его сознанием⁸. Идея о «сверхопыте», трансценденции, конечно, отсылает нас к христианской философии, хотя мы видим и попытку компромисса через утверждение «эмпирического субъекта». Человек получается в известной степени несамостоятелен в своем познании, на которое влияет трансцендентное. Но уже в трудах Иоганна Готлиба Фихте поднимается вопрос об автономии субъекта и определении природы и границ этой автономии. Субъект здесь деятельное начало человека, где даже его первичная, бессознательная деятельность это Само-опредмечивание, Само-овеществление, отображение Себя вовне, а вторичная, сознательная это осознание Себя как «Я», а также осознание Природы как «не-Я»⁹. Трансцендентному здесь уже нет места. Только человек в границах своих возможностей и сознания определяет свою деятельность.

Георг Вильгельм Фридрих Гегель вновь поднимает проблему о диалектической связи субстанции, субъекта и объекта. Субъект и объект наделяются качествами взаимодополнения и взаимообусловленности. Эти понятия коррелятивны, и если рассматривать их с позиции диалектического материализма, то объективная или материальная действительность существует как бы вне и независимо от сознания. Сознание отдельного человека – это субъективный дух. В то время как сознание есть результат, продукт развития материальной действительности. Используя термины «субъект», «объект» в онтологическом смысле, как сознание и материя, можно обнаружить, что «субъект» не может существовать без «объекта», а «объект» в то же время может существовать и существует без «субъекта». Сам же субъект у Гегеля может трансформироваться в процессе познания в объект. Когда субъект рефлектирует себя в самом себе, как бы представляя себя объектом и манифестируя свое единство, превращаясь в тождество субъекта и объекта, он становится субстанцией. Но субъект в философской системе Гегеля не отдельный индивид, и не человеческое сознание, они

⁸ Кант, И. Соч.: в 6 т. / И. Кант. М.: Мысль, 1964. Т. 3. 799 с. С. 78, 91, 132-157, 190-209, 213-215, 227, 241, 255-258, 270-303, 317-322, 354-381, 442, 726-729, 743-746.

⁹ Фихте И. Г. Сочинения. Работы 1792-1801. Вступительная статья П.П. Гайденко. М., 1995. С. 504.

только проявления субъекта, так же, как и вся природа, явления творческой, деятельной стороны субъекта. И здесь у Гегеля возникает образ Абсолютного духа – идеального субъекта, эманациями которого можно считать индивидуальные проявления разума¹⁰. Абсолютный дух – живая субстанция, проявляющая себя в формах общественного сознания (религия, искусство, философия), через которые Абсолютная идея познает саму себя. Абсолютный дух Г.В.Ф. Гегель в «Феноменологии духа» определяет, как «бытие, которое поистине есть субъект...поскольку она есть движение самоутверждения, или поскольку она есть опосредование становления для себя иная¹¹». Гегель отождествляет субстанцию-субъект и называет их восстанавливающимся равенством.

В XX в. Мартин Хайдеггер в работе «Бытие и время» исследуя субъектность, определял два главных качества «перводанность» и «конечность», то есть «временность»¹². В другой его книге «Кант и проблема метафизики» (1929 г.), мы обнаруживаем в главе «Время как чистая самоаффектация и временной характер самости», что время предстаёт как внутреннее пространство мышления и сознания, обеспечивающее возможность всестороннего соотнесения их разнообразных форм и содержаний, при этом всегда оставаясь основанием для них – как вечная «перводанность». Следовательно, «если онтологический субъект понимается как существующий Dasein, чье бытие имеет своим основанием временность, можно говорить, что мир – это субъективное. Но тогда этот субъективный мир в качестве временно-трансцендентного объективнее любого возможного объекта»¹³.

Человеческое сознание может оперировать универсальной категорией времени, соотнося прошлое, настоящее и будущее, тем самым наделяя «мир объектов» возможностью целостного бытия. По сути, Хайдеггер вторит Гегелю, утверждавшему, что «субстанция есть субъект». Мышление позволяет воспроизводить «мир» как нетождественно-целостное. По Хайдеггеру подлинное проявление человека как

¹⁰ Г. В. Ф. Гегель «Феноменологии духа». Перевод с немецкого Г. Г. Шпета М.: Наука, 2000. 495 с.

¹¹ Г. В. Ф. Гегель Соч., т. IV. М., 1959. С. 9.

¹² Heidegger M. Sein und Zeit. Tubingen. 1986, S. 331

¹³ Heidegger M. Sein und Zeit. Tubingen. 1986., S. 366. Цит. по Даренскому В. Ю. Парадигма преобразования человека в русской философии 20 века. Издатель Алетейя. 2018. Режим доступа:

<https://www.litmir.me/br/?b=622019&p=1> [Электронный ресурс]. Дата обращения: 23.09.2019.

субъекта возможно через способность мыслить, определяя свою суть, соотносить себя с другими людьми и объектами мира¹⁴.

Другой немецкий ученый Карл Густав Юнг в своей философской аналитической психологии утверждает, что истинный субъект, и целостная личность, и цель жизни человека, к которой он постоянно стремится, но которую редко достигает, это – «das selbst», то есть самость. Однако становление субъекта и самости происходит через длительное психологическое созревание личности и индивидуализацию. Субъект, согласно Юнгу, это проявление самости, ее явление миру через активность¹⁵.

Французские философы-экзистенциалисты Жан Поль Сартр, Альбер Камю обращаясь к проблеме человеческой субъектности, соединяют субъекта и объект – человека и мир, которые становятся взаимообусловленными¹⁶. Феномен особого «телесного субъекта» обнаруживается в философии Мориса Мерло-Понти главной темой для него становится взаимоотношение человека и мира, что в общем-то характерно для того периода французской философии. Вместе с внешним бытием существует бытие субъекта, или души, которое открывается через бытие идей и отношение и прежде всего отношение к истине и Абсолюту. В его философии возникает понятие «жизненного мира», построенного из человеческой субъективности, которая, начиная, начинает наделять мир жизни собственными смыслами и значениями. Субъектность проявляет себя в построении связи индивидуально-го сознания и мира. Мерло-Понти определяет человеческому телу роль субъекта, являющемуся "часовым", стоящим у основания слов и действий, "проводником бытия в мир", своего рода "осью мира", якорем, закрепляющим нас в мире, и одновременно делающим возможным

¹⁴ Хайдеггер М. Время картины мира // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993.

¹⁵ Юнг К. Г. Алхимия снов. Четыре архетипа. М.: «Семира», 1995. 350 с.; Юнг К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов. Киев: «Государственная библиотека Украины для юношества», 1996. 384 с.; Юнг К.Г. Психологические типы. М.: «АСТ», 1998. 720 с. (Серия «Университетская книга»); Юнг К.Г. Становление личности / Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая редакция А. А. Реана. СПб: Издательство «Питер», 2000. с. 65-79. (Серия «Хрестоматия по психологии»). Юнг К. Г. Человек и его символы. СПб.: «Б.С.К.», 1996. 454 с.

¹⁶ Сартр, Ж. П. Экзистенциализм - это гуманизм. М. Политиздат, 1989. 412 с. Сартр, Ж. П. Бытие и Ничто. М. АСТ Москва, 2009. 928 с. Камю А. Сумерки богов. М. Политиздат. 1990.1387с. Камю, А. Бунтующий человек. М. Политиздат, 1990.415 с.

наше обладание миром¹⁷. Тело человека – это продолжение мира, материальная связь с ним, «универсальный измеритель», мост через которой человеческое «Я» являет себя. Причастность бытию человек раскрывает через способность к речи¹⁸.

В это время Мишель Фуко рассуждая о самореализации человека, вновь обращаясь к философскому наследию Сократа и Платона, обозначает «Субъект – это то, что пользуется определенными средствами, для того чтобы что-то сделать». Он утверждает, что тело (человек) совершает какое-то действие не само по себе, но лишь подчиняясь душе, которая является источником волевой сознательной активности. Поэтому истинным субъектом у Фуко будет то, что обладает автономным сознанием и волей – душа.

Однако человек создавать себя как субъекта сам не может, но только через помощь в этом другого человека. Другой пробуждает душу, позволяя увидеть через рефлексию себя, свое «Я». У Фуко воспитатель, педагог или наставник преобразовывает человека, открывая ему возможность формироваться как субъекту¹⁹.

Таким образом, проблема познания природы дефиниций «субъект» и «субъектность» имеет серьезную историю в рамках европейской философии особенно конца XVIII – XX вв., хотя и достаточно противоречивую с точки зрения подходов к природе понятий.

Семантическая трансформация термина «субъект» в английском языке

Исследуя философскую историю терминов «субъект» и «субъектность» стоит обратиться к их семантической эволюции в европейских языках. Толкование понятий, закрепленный в общественном сознании смысл отражает их эволюцию и во многом раскрывает и дополняет сложную картину исследования этих феноменов. Достаточно легко обнаружить существенные различия с тем пониманием «субъект» и «субъектность», которое дают толковые словари русского языка и словари французского и английского языков и, в основном, эти отличия связаны с гораздо большей многозначностью термина.

¹⁷ Мерло-Понти М. В защиту философии. М., 1996.

¹⁸ Мерло-Понти М. Видимое и невидимое, 1964; Мерло-Понти М. Проза мира, 1969.; Мерло-Понти М. В защиту философии. М., 1996; Мерло-Понти М. Человек и противостоящее ему // Человек и общество. Проблемы человека. На XVIII Всемирном философском конгрессе. Вып. 4. М., 1992. С. 31.

¹⁹ М. Фуко Герменевтика субъекта. М., Наука, 2007.

Движение термина «subject» в европейские языки происходило из латинского, затем во французский и английский языки. На протяжении этого дрейфа понятие эволюционировало, что и отразилось в многозначности толкований. Субъект (от латин. *subjectum*, *in* (*subjectus* I, 2) (*sc. verbum*) грам.) – подлежащее, субъект, (латин. *Subjectus*) – лежащий снизу, находящийся в основе²⁰. Слово «subject» как существительное, в английском языке имеет значения: предмет, тема, вещь; сюжет, обстоятельство; учебная дисциплина; объект; пациент, подопытный; повод, основание; подданный; субстанция, реальность; музыкальная тема и ряд других. То есть при большом многообразии значений английское «subject» употребляется и в смысле «объект». Но важно то, что в английском «subject» сохраняет значение субъекта как противоположного «object» - объекту в философском смысле, хотя эти слова («subject» и «object») и имеют в английской традиции ряд общих значений: человек, предмет, объект и др. Если посмотреть словарные статьи, в которых даны другие грамматические формы слова «subject» (прилагательное, глагол, наречие) и слова, образованные на основе «subject», то картина семантических значений «subject» оказывается еще более богатой, чем «субъект» в русском языке с его 5-7 значениями. Например, такие как: подчиненный; подконтрольный; подверженный; представлять и другие²¹.

«Оксфордский словарь» дает такое определение двум философским значениям «subject»: 1) «a thinking or feeling entity; the conscious mind; the ego, especially as opposed to anything external to the mind» («думающее или чувствующее существо; рассудок; эго, главным образом, что-либо внешнее»),

2) «the central substance or core of a thing as opposed to its attributes» («центральная субстанция или ядро вещи в противоположность ее свойствам»)²².

Первое значение, указывает на субъекта как одушевленное, разумное существо, наделенное качеством автономии.

Во втором значении можно отметить, что речь идет о субстанции (основе) или сущности вещи; данное значение «subject», хотя в сущности в неявном виде присутствует и в первом философском значении этого слова.

²⁰ Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык, 1976.

²¹ Новый большой англо-русский словарь. В 3 т. / Ю. Д. Апресян [и др.]. М.: Русский язык, 2001. Т. 3. 824 с. С. 68, 394-395.

²² Oxford Dictionaries. 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://oxforddictionaries.com/>. Дата доступа: 23.09.2019.

«Оксфордский словарь» указывает на происхождение английского слова «subject»: “Middle English (in the sense «(person) owing obedience»): from Old French *suget*, from Latin *subjectus* «brought under», past participle of *subicere*, from *sub-* «under» + *jacere* «throw». Senses relating to philosophy, logic, and grammar are derived ultimately from Aristotle's use of *hupokeimenon* meaning «material from which things are made» and «subject of attributes and predicates»” («Среднеанглийский язык (в смысле «человек), должный повиноваться»): от старого французского *suget*, от латинского *subjectus*, «лежащий в основе», причастие прошедшего времени *subicere* (подчиненный), от *sub-* «под» + *jacere* «бросок». Значения слова, скорее всего, происходят от использованного Аристотелем термина «*hupokeimenon*», который означает «материал, из которого сделана вещь» или «основа атрибутов и свойств»²³.

Семантически близким аналогом понятия «субъектность» в англоязычных современных психологических источниках является понятие «agency». Так в психологических и междисциплинарных исследованиях Д. А. Леонтьева имеется лингвистический анализ языковых явлений, связанных с субъектной проблематикой²⁴. В середине XVII в. из латыни от *agentia*, *agent* в английском появляется слово “agency”, что в означает то же, что и *doing*, то есть действительное причастие глагола “to do” или причастие настоящего времени.

Термин «activity» происходит от латинского от «act», от глагола *agere*, и в английском языке имеет то же значение, что и *done*, то есть страдательное причастие глагола “to do”. Можно сделать вывод что в английском языке слова “activity” и “agency” имеют общий корень и историю происхождения от глаголов с общим корнем «ag-» и *Agere* и *agentia*, *agent-*, а, следовательно, и *activity*, и *agency* принадлежат к одной и той же сфере, связанной с действием, условием для осуществления действия, активностью, деятельностью. «Agency», обозначает способность человека выступать «агентом» действия, то есть его инициатором, понятие «subjectivity», обозначающее чаще субъективность, феномен, имеющий отношение к самосознанию, чувствительности, восприимчивости человека. «Subjectivity» - чаще обо-

²³ Oxford Dictionaries. 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://oxforddictionaries.com/>. Дата доступа: 23.09.2019.

²⁴ Леонтьев Д. А. Что даёт психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Эпистемология & философия науки. 2010. Т. XXV. № 3. С. 136-160.

значает субъективность, то есть феномен, имеющий отношение к самосознанию, чувствительности, восприимчивости человека.

«Agency» – «осуществлённая возможность людей воздействовать на их мир, а не только познавать его и приписывать ему личную или интересубъективную значимость. Это такая способность, которая даёт возможность людям действовать целенаправленно, рефлексивно, находясь с другими людьми в сложных взаимоотношениях, корректируя и перестраивая окружающий мир, в обстоятельствах, в которых они считают желательными и возможными разные векторы действий, хотя не обязательно под одной точкой зрения²⁵». Они вошли в психологический лексикон с 1980-х гг. По сути «agency» в современном значении соответствует «субъектности», то есть способности быть источником, субъектом деятельности.

Современное представление о природе субъекта в западной психологии

В работах по психологии термин «субъект» начинает встречаться в конце XIX в., когда наука обретает самостоятельность. Термин был заимствован из философии и имел соответствующее философское толкование, но постепенно намечается дрейф понятия в психологию и робкие попытки определить его психологическое содержание. В конце XIX в. и особенно в XX в. в рамках гуманитарной онтологии и картины мира наблюдается трансформация в оценке абсолютной свободы и автономности человека как субъекта (познания, творца истории и т.д.). Начинает исследоваться роль социума, культуры, коммуникации, деятельности и языка как факторов, которые детерминируют границы свободы и содержание субъектной активности²⁶.

В современной европейской психологической науке термин «subject» чаще всего относится к человеку, на которого направлена активность – испытуемому, например. Однако, более точно соотносимым выступает термин «agent», который, например, Романо Гораций Харре определяет через автономию действий и поведения, которая дает возможность обнаружить дистанцию между внешними причина-

²⁵ Леонтьев Д. А. Что даёт психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Эпистемология & философия науки. 2010. Т. XXV. № 3. С. 136-160.

²⁶ Колесников А. С., Ставцев С. Н. Формы субъективности в философской культуре XX века. СПб, 2000.

ми и собственной волей и сделать выбор²⁷. Так иллюстрируя свою «модель субъекта «agent», Р. Харре замечает, что в качестве основного условия существования субъекта служит определенная мера его независимости от непосредственного окружения и внешних условий. Субъект (agent) обнаруживает себя через возможность свободно определять свою стратегию, через позиционирование в момент, когда осуществляет выбор между равнозначными вариантами, когда противостоит помехам и соблазнам, а также когда изменяет свое поведение. Р. Харре полагает, что субъектность состоит в «самоинтервенции», которая проявляется, с одной стороны, во внимании и контроле над воздействиями внешней и внутренней среды, действующими на подсознание, а, с другой, через становление собственной идентичности и образа жизни²⁸.

О ранних этапах рождения субъектности рассуждает Дэниэл Норман Стерн. Он указывает на значение присутствия другого человека, когда через оформление сознания, при взаимодействии с другими, человек приходит к познанию самого себя. При этом отмечает, что разворачиваются эти события уже на стадии младенчества. Сам же человек существует в контексте отношений с другими, постепенно рождая свою индивидуальность. Конечно, в своей трактовке субъектности Стерн идет от инвариантной модели сознания, описывая ее как возникающую через действия младенца и его умственную деятельность. Он определяет это как субъектный опыт «довербальной, экзистенциальной копией рефлекслирующего субъекта, способного к объективации субъективного и вербализации²⁹».

Достаточно популярную теорию реализации субъектности предлагают Хейзел Р. Маркус и Синобу Китаёма. По сути, это две модели субъектности или «agency»: «модель разъединённой субъектности» (disjoint agency) и «модель соединённой субъектности» (conjoint agency). В первом случае идет опора на личную автономию, самого индивида, исходящая из личных смыслов и характера жизни, являющихся типичными для американца, как представителя среднего

²⁷ Harre R. *Social Being*. Oxford, 1979. P. 246; Harre R. *Personal Being*. Oxford, 1983. P.190.

²⁸ Harre, H. *Rom with F.M. Moghaddam. Psychology for the Third Millenium*. London and Los Angeles: Sage, 2012; Harre R. & Moghaddam F.M. *The Self and Others*. Westport, CT: Praeger, 2003; Харре Р. Теория позиционирования // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2007. № 9.

²⁹ Stern D.N. *The interpersonal world of the infant*. – NY: Basic Books, 1985. С. 7.

класса. В основе же второй модели лежат представления о значимой группе и группе членства, которые становятся источником действия, где главным выступает со-зависимость индивидуальных субъектов. Здесь главным становится интериоризация культурных моделей. И Маркус, и Китаёма утверждают, что субъектность формируется под действием социума и зависит от образовательного и имущественного потенциала человека. Хейзел Р. Маркус и Синобу Китаёма, исследовав развитие идентичности, обнаружили, что у людей с высшим образованием, через СМИ, чаще всего используемые ими, продвигается модель разъединенной субъектности, в то время как СМИ, ориентированные на людей со средним образованием – соединенную субъектность. Таким образом, разный культурный контекст, формирует разные стратегии субъектности³⁰.

Можно заключить, что в настоящее время в западной психологии пока еще не разработана непротиворечивая последовательная концепция субъектности. Общим признается, что субъектность проявляется через способность человека делать выбор и действовать соответственно этому выбору и связана с понятием «свобода воли». В качестве одной из проблем для западного подхода Роджер Фри определяет необходимость исследования внешних и внутренних условий, создающих возможность для начала действия и деятельности. В психологической теории, ситуативно обусловленной субъектности, Р. Фри предлагает идею субъектности как динамичного процесса, включенного в постоянно меняющиеся биологические и социокультурные контексты. Он определяет параметры психической реальности субъектности: активность, телесность индивида, эмоциональную саморегуляцию, рефлексивность, интеллект, творческое воображение. Сама же субъектность выступает как способность человека, которая развивается в течение долгого времени³¹.

Джек Мартин, Джефф Шугарман и Дженни Томпсон работают над теорией формирования субъектности. Отправной точкой для них является дорефлексивные формы деятельности в реальном мире и социуме, это сближает их с подходом Дэниэла Нормана Стерна. Они пишут о необходимости внимания при исследовании субъектности не только к социокультурным, биофизическим детерминантам, но к соб-

³⁰ HR. Markus, S. Kitayama. Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. Nebraska symposium on motivation 49. 2003. P. 5.

³¹ Psychological agency: theory, practice, and culture / ed. by Roger Frie. Massachusetts: A Bradford Book. The MIT Press. Cambridge, 2008.

ственной самодетерминации субъекта³². Похожие идеи содержатся в работах Маркуса и Китаямы: «Хотя любая субъектность конституируется социокультурно, социокультурное конституирование не тождественно социокультурной детерминации: индивидуальность и чувство личной субъектности могут реализовываться по-разному³³». Дж. Шугарман и Дж. Мартин работая с понятиями «субъектность» и «индивидуальность», определяют в качестве экзистенциального условия проявления индивидуальности реализацию субъектности³⁴. Дж. Мартин работая над проблемой субъектности, приходит к выводу, что субъектность есть самоопределение человека, открытие своего потенциала и стремление его реализовать³⁵. Они показывают, как социальные отношения выступают факторами развития субъектности человека в онтогенезе, происходящие через осознание своих социальных позиций и обмен ролями, через взаимодействие с другими. Субъектность формируется с помощью экстерииоризации, через принятие перспективы, полученной в ходе социальных отношений. Согласно Дж. Мартину, преодолеть бесперспективную ситуацию с противостоянием субъектности и детерминизма возможно если предположить, что детерминация человека включает и его собственные возможности к самоопределению³⁶.

В западной психологической традиции значительный интерес представляют прикладные исследования, посвящённые становлению субъектности в онтогенезе. Дети уже рождаются со способностями к перцепции, интеракции и коммуникации, к подражанию эмоций и

³² Martin J., Sugarman J., Thompson J. Psychology and the question of agency. Published by State University of New York, 2003.

³³ Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология & философия науки. 2010. Т. XXV. № 3. С. 136-153; Leontjev D.A. Chto dajet psikhologii ponyatie subjecta: subjectnost kak izmerenie lichnosti // Epistemologiya & filosofiya nauki. 2010. T. XXV. No 3. S. 136-153, C. 151.

³⁴ Sugarman J., Martin J. Theorizing Relational Agency: Reactions to Comments // Journal of Constructivist Psychology. 2011. Vol. 24. Issue 4. P. 321-323.

³⁵ Martin J., Gillespie A. A Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons // Integrative Psychological & Behavioral Science. 2010. Vol. 44. Issue 3. P. 252-272.

³⁶ Martin J., Gillespie A. A Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons // Integrative Psychological & Behavioral Science. 2010. Vol. 44. Issue 3. P. 252-272.

жестов, практически с самого рождения. Они предпочитают живое человеческое лицо, голос и движение неживому, поэтому предполагается, что людей воспринимают по-особенному, не так как другие неживые, пусть и двигающиеся и звучащие объекты физического мира. Американскими исследователями Элисон Гопник и Эндрю Мелцгофф изучалось развитие понимания субъектности ребенком в раннем детстве. За субъектность Э. Мелцгофф принимал самодетерминацию деятельности человеком. Были проведены исследования, раскрывающие природу этого восприятия и рождения собственной субъектности. В качестве эксперимента, ученый показывал детям 1,5 лет, как взрослый безуспешно пытается достать один объект (пищу) из другого. Эти действия человека не увенчались успехом. Но оказалось, что дети поняли, чего хочет добиться взрослый, участвующий в эксперименте, что он хочет именно ту пищу, которую пытался достать, а не ту которую, например, предпочитали сами дети. Следовательно, как полагает Э. Мелцгофф, они предполагали намерения взрослого человека, отделяя его субъектность от своей, могли понимать намерения других и понимать чужую субъектность³⁷. Таким образом, уже на самых ранних этапах онтогенеза, феномен собственной траектории действия, отличной от деятельности других, субъектность ее смысла понимается человеком.

Таким образом в рамках западной психологической традиции проблема субъектности разрабатывается весьма активно, но подходы значительно отличаются от тех, что сложились в отечественной науке. Вместе с тем это обстоятельство позволяет, знакомясь с иной научной традицией, обогащать собственную.

Категория «субъект» в отечественной психологии

Для российской психологии категория субъекта принципиально важна, так как сопряжена с категорией деятельности, выступающей в качестве одной из базовых, исходных для отечественной науки, а сам подход в отечественной традиции именуется субъектно-деятельностный.

Исследования человека как субъекта, в самых разных ипостасях его существования, особенно интенсивно проводятся с 80-х годов, и

³⁷ Meltzoff A., Gopnik A. The role of imitation in understanding persons and developing theories of mind. // In Baron - Cohen S., Tager - Flushberg H., Cohen D. (Eds.) Understanding other minds: Perspectives from autism., 1996, Oxford: Oxford University Press. P. 335–366.

на сегодняшний день, являются одним из перспективных направлений в российской психологии, что способствует сплочению различных школ и теорий отечественной психологической науки. Включение категории субъекта в науку оказалось очень перспективным и позволяет преодолеть ряд старых противоречий. Исследование категории субъекта дает возможность рассматривать отдельные психологические свойства и процессы, через их первопричину – человека-деятеля, так как важнейшие психические процессы будь то познавательные, эмоционально-волевые, сознание, поведение, деятельность не могут быть отделены от человека, являющегося субъектом собственных психических отправления.

В начале XX в. Георгий Иванович Челпанов описывал «субъекта» как интегрирующее начало психологических свойств человека, субстанцию, объединяющую сознание и психические процессы³⁸. А уже в 1922 г. Сергей Леонидович Рубинштейн в статье «Принцип творческой самодеятельности» вводит в отечественную науку положение о субъектном подходе при исследовании психики человека. По сути, эта работа уже несет ставшую ключевой для отечественной психологии XX в. концепцию взаимодействия субъекта, деятельности и действительности, трактовку развития человека, личности в деятельности³⁹. Эта статья стала отправной точкой в становлении субъектно-деятельностной концепции отечественной психологии в интерпретации С. Л. Рубинштейна. В ней обозначались главные особенности деятельности: деятельность всегда субъектна, совместна, предметна и содержательна, она творческая и самостоятельная. «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется⁴⁰». Примечателен и подзаголовок статьи «К философским основам современной педагогики», подчеркивающий интеграцию психологических, философских и педагогических идей. В этот период С. Л. Рубинштейн

³⁸ Челпанов Г. И. Психология. Философия. Образование. М.: Моск. психол.-пед. Институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999.

³⁹ Абульханова К. А., Брушлинский А. В. Философскопсихологическая концепция С. Л. Рубинштейна. М.: Наука, 1989; Брушлинский А. В. Рубинштейн – основоположник деятельностного подхода в психологической науке // Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы. М.: Наука, 1989. С. 61–113.

⁴⁰ Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. II. 1922. С. 148–154; Вопросы психологии. 1986. № 4., с. 142.

занимался проблематикой реформирования высшей школы и системы образования на Советской Украине, поэтому тема субъекта нашла практическое преломление в работах, посвящённых педагогике. «Учение мыслится как совместное исследование, вместо догматического сообщения и догматической рецепции готовых результатов – совместное прохождение того пути открытия и исследования, который к ним приводит»⁴¹. Он указывал, что и ученик, и студент в значительной степени демонстрируют субъектные качества, так как совершают внутреннюю работу с материалом который воспринимают. Они не должны и не могут быть только объектом, будь то воспитание или обучение. На учителе лежит особая миссия в формировании деятельности и сознания ученика.

В статье «Николай Николаевич Ланге», вышедшей также в 1922 г. и посвященной творческому наследию Н. Ланге и педагогической проблематике, С. Л. Рубинштейн раскрывает свои представления о роли и значении «учителя», в широком смысле являющегося одновременно и субъектом передачи знаний и развития мышления его последователей, бытийной и творческой самореализации⁴².

В последствии С. Л. Рубинштейн определял категорию субъекта как многомодальную, а субъектность раскрывал через такие параметры как активность, развитие, самодетерминация, саморегуляция, самодвижение и самосовершенствование. При этом субъектность проявляется через отношения к себе, миру, другому, через пласты познавательный, деятельностный и этический. Этические проблемы ставятся перед человеком через необходимость действовать сообразно требованиям морали, брать на себя ответственность и принимать решения. Окружающая действительность для субъекта предстает не только как система сигнальных раздражителей, с которыми он взаимодействует на уровне реакций, но как объект действия и познания, а другие люди выступают для него как субъекты.

Постепенно С.Л. Рубинштейн выстроил онтологическую концепцию бытия, в которую включен субъект во всей объективной полноте. Категория субъекта позволила обнаружить, что деятельность

⁴¹ Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самостоятельности // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. II. 1922. С. 148–154; Вопросы психологии. 1986. № 4., с. 148.

⁴² Рубинштейн С. Л. Николай Николаевич Ланге // Народное просвещение. 1922. № 6–10; Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. С. 176–180., Рубинштейн С. Л. О философской системе Г. Когена // Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. С. 135 –160.

объединяет субъективное, зависящее от воли субъекта и объективное, то есть необходимое. Важным является то обстоятельство, что субъект в процессе сознания и в процессе деятельности по-разному проявляет свою сущность. Так субъект в процессе сознания, по мнению С. Л. Рубинштейна, реорганизует объект, но не изменяет его онтологически, то есть реально, но старается выявить его подлинную сущность, что принципиально отличает его от деятельности⁴³.

Долгие годы в отечественной психологической науке продолжается дискуссия относительно широты и содержания терминов «субъект», «активность», «субъектность». Можно отметить наличие значительного количества авторских трактовок понятий. Но установившуюся связь категорий «субъекта» и «деятельности» сомнению не подвергает никто. С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев определяли деятельность – в качестве основной функции субъекта⁴⁴.

Связь категорий «субъект» и «личность» в отечественной психологии.

Человек в психологическом измерении предстает как целый ряд ипостасей, но являющихся в нерасчленном единстве. Субъект одна из нескольких. Так значимые пересечения обнаруживаются с категорией «личность». Понятие «личность» в отечественной психологии вышло на значимые позиции не сразу. Можно отметить, что в первых советских пособиях по психологии, выходящих в 30-х гг. XX в. под редакцией Бориса Михайловича Теплова, Константина Николаевича Корнилова, Льва Михайловича Шварца, даже не было глав, посвященных личности. Впервые определение личности можно обнаруживаем в «Основах общей психологии» у С. Л. Рубинштейна, вышедшей в свет в 1940 г. Позднее разделы о личности появляются в работах Бориса Герасимовича Ананьева в 1945 г., Николая Дмитриевича Левитова – 1952 г., Б. М. Теплова – 1953 г., Владимира Алексеевича Артемова – 1954 г. И хотя первоначально деятельность рассматривалась обезличено, но по мере развития личностной проблематики оказалось возможным соотнесение личности, деятельности и субъекта. В послед-

⁴³ Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. М., 1997.

⁴⁴ Принципы и пути развития психологии. М., 1959; Деятельность. Сознание. Личность. 2-сизд. М., 1977.

ствии, развивая категорию деятельности Алексей Николаевич Леонтьев почти осуществил сращение понятий деятельность и личность⁴⁵.

Работая над проблемой личности «...Рубинштейн осуществляет методологическую конкретизацию философского понятия субъекта: он выявляет именно того субъекта, который осуществляет и в котором реализуется связь сознания и деятельности... Таким субъектом является личность⁴⁶». По мнению С. Л. Рубинштейна определяющим фактором развития личности, является самостоятельность и творческая самодетельность человека, и соответственно, это творческое, свободное и ответственное начало. Основной мотив самодетельности, раскрывался им через самосовершенствование, самоактуализацию и самореализацию.

Б. Г. Ананьев определил три подструктуры в организации человека – индивид, личность и субъект деятельности, где центральной интегрирующей частью является личность, а субъект выступает как характеристика деятельностной реализации⁴⁷. Если личность определяется «совокупностью общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и т. д.), определяющих положение человека в обществе, в структуре определенной общественно - экономической формации», то субъект – «совокупность деятельностей и мера их продуктивности»⁴⁸. Можно обнаружить значимые различия в понимании субъекта Б. Г. Ананьевым и сторонниками субъектно-деятельностного подхода. Б. Г. Ананьев определял ядром человека личность, которая становится субъектом в процессе профессиональной деятельности и ее высшего уровня – творчества.

Разделяя психические свойства человека на индивидуальные, личностные и субъектные, он утверждал их онтологическую целостность,

⁴⁵ Абульханова К. А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 34-51.

⁴⁶ Из послесловия к «Основам общей психологии» С. Л. Рубинштейна К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского «Исторический контекст и современное звучание фундаментального труда С. Л. Рубинштейна» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm>. Дата доступа: 25.09.2019.

⁴⁷ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.

⁴⁸ Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. С 141.

где личность наделяется мотивационными механизмами, индивид – функциональными, а субъект – операциональными.

Нодар Ильич Сарджваладзе практически соединяет личность и субъекта на основе мотивации реализуемой деятельности: «Обширная система основанных на одной мотивационной почве актов поведения имеет одного неизменного субъекта и этот субъект есть личность⁴⁹». «Сколько деятельностей, столько и субъектов деятельности. Но за этим переходящим субъектом стоит относительно устойчивое и перманентное образование, именуемое личностью⁵⁰».

На наш взгляд, связь категорий личности и субъекта неоспорима. Они предстают как разные, но не разделимые ипостаси человека. И личностью, и субъектом не рождаются, но становятся в процессе онтологического пути, принимая, противостоя, стимулируя воздействия социальной и природной среды. В рамках субъектно-деятельностного подхода центральным образованием человеческой психики является – субъект, качественно определенный способ самоорганизации и саморегуляции, всегда являющийся личностью, но к ней не сводимый. Личность выступает как субъект вообще, но проявляет свою субъектность в конкретной деятельности. Выращивать субъектные качества – выращивать лучшие личностные качества.

В отечественной психологии достаточно быстро возник запрос на изучение предмета и пространства субъекта. В традиции, восходящей к Л.С. Выготскому, сложилось, что особенность психики человека проявляется в освоении им всего разнообразия социокультурных предметов и средств и постепенно он становится субъектом высших психических функций, а также психических орудий (языка, речи и т.п.), по сути, создаваемых социумом. На основе данного подхода уже в 60-х гг. XX в. происходит дифференциация понятий субъекта деятельности, субъекта познания, субъекта общения как у Б. Г. Ананьев или субъект-субъектных отношений у Б.Ф. Ломов, а у С.Л. Рубинштейна субъекта жизни⁵¹.

⁴⁹ Сарджваладзе Н. И. Динамическая структура личности и социогенные потребности//Проблемы формирования социогенных потребностей; под ред. Ш.Н. Чхартишвили, В. Л. Какабадзе, Н. И. Сарджваладзе. Тбилиси, 1981. С. 192; Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и Философия, 2010. Т. XXV. №3. С. 136-153.

⁵⁰ Сарджваладзе Н. И. Там же. С. 198-199.

⁵¹ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968; Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.

Эвристичным для отечественной науки стало рассмотрение субъекта в двух основных пластах его сущностного проявления – внутреннем и внешнем, то есть как субъекта сознания и субъекта действия.

По сути, вся деятельность выступает пространством, в котором рождаются и развиваются психические процессы на основе интериоризации, утверждал А. Н. Леонтьев, и внутренняя деятельность структурно является аналогом внешней, где также представлены мотив, операции, действия, навыки и др.⁵². Вся организация психической жизни человека рассматривалась им через призму деятельности, а сам человек как субъект предметно-практической деятельности.

Изучение личности и индивидуальности коллективом Вольф Соломонович Мерлина дополнило представление о субъектных характеристиках личности⁵³. Человек предстает как система динамической связи индивидуальных свойств, включающих три уровня – уровень биологической системы, психологической (психодинамических характеристик и свойств личности) и социально-психологической (социальные роли).

У каждого эта система предстает как абсолютная уникальность, формирующая и оригинальную субъектность. В. С. Мерлин и его коллеги Бронислав Александрович Вяткин, Леонид Яковлевич Дорфман, Валерий Владимирович Белоус, исследуя интегральную индивидуальность, вскрыли субъектные характеристики личности. Уникальность субъектности обеспечивается через многообразие связей между разными уровнями индивидуальности, включающими и индивидуальные свойства организма (биохимические, морфологические, нейродинамические), и психодинамические характеристики, и специфику познавательных процессов и характеристики метаиндивидуальности⁵⁴.

В интерпретации Владимир Николаевич Мясичева личность представляется как субъект разных отношений. Особое место занимают отношения к другим людям. Система отношений формируется

⁵² Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981; Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975 С. 179.

⁵³ Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.

⁵⁴ Мерлин В. С. Там же; Белоус В. В. Интегральная индивидуальность: подходы, факты, перспективы // Психологический журнал, 1996. Т. 17. №1, с. 44-52.; Белоус В. В. Принцип многомерности как фактор развития теории интегральной индивидуальности // Психологический журнал, 1999. № 6. С. 113-119.

через характер личного жизненного опыта, а отношение имеет признаки избирательности, целостности активности и сознательности, где последняя выступает мерой развития субъектности человека.

Традиция грузинской школы, и в частности, подходы, содержащиеся в работах Дмитрий Николаевич Узнадзе⁵⁵, утверждает целостную природу субъекта, которая объединяет причинность поведенческой и деятельностной активности человека, а основным регулятором выступает установка, направляющая избирательную активность. Так, помимо ситуативного типа поведения, человек, регулируя свои действия и поступки в более широком масштабе, реализуя Я-концепцию, соотносит их с высшими интеллектуальными, моральными и эстетическими потребностями, с внешними факторами предстает как субъект воли. Выделяя себя из окружающей реальности, человек тем самым объективируется.

Ксения Александровна Абульханова-Славская продолжает традиции школы С. Л. Рубинштейна. В качестве важной черты-признака субъекта она вводит идею противоречий, как пространства в котором проявляется субъект. Личность в своем взаимодействии с миром внешним и внутренним постоянно рождает эти противоречия и в том, как она их разрешает, проявляется ее субъектность. Становление личности субъектом деятельности есть процесс реорганизации, качественного преобразования психических и личностных свойств в соответствии с требованиями деятельности и критериями самой личности.

К. А. Абульханова-Славская определяет путь к субъекту через постоянное развитие и самореализацию личности: «... не всякая личность может быть субъектом деятельности». «Применительно к разным личностям можно говорить о разной мере их становления как субъектов, в соответствии с общим определением, что субъект – это не вершина совершенства, а движение к нему⁵⁶». Так как все психические ресурсы становятся источниками реализации жизни и деятельности личности, а все богатство психических ресурсов составляют индивидуальную траекторию деятельности. Когда личность обретает субъектность, она начинает реализовывать свои стратегии, уже опираясь не

⁵⁵ Узнадзе Д. Н. Теория установки. Под редакцией Ш.А. Надирашвили и В. К. Цаава. М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1997. 448 с.

⁵⁶ Абульханова-Славская К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта. // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М. ИПРАН, 1997. С. 56-75, с. 63, с. 65.

только на имеющиеся ресурсы, но и создавая запрос на их развитие⁵⁷. «Личность становится индивидуальностью, достигая максимального уровня развития своей особенностью, а субъектом она становится, достигая оптимального уровня развития своей человечности, этичности⁵⁸». В определении

К. А. Абульхановой-Славской, субъект – есть гармоничная, самореализующаяся личность, на вершине развития. Критерием субъектных качеств является способность разрешать противоречия. Способность разрешать противоречия, безусловно, важная характеристика для зрелой личности, но вряд ли стоит ее глобализировать. Так, Елена Алексеевна Сергиенко высказывает сомнения в перспективности такого подхода к природе субъекта. По его мнению, у К. А. Абульхановой-Славской происходит поглощение «личностью» «субъекта», где последний представлен как высокий уровень ее развития, открывающий возможности для самореализации⁵⁹. Строить свою жизнь «быть творцом своей истории», инициировать и реализовывать деятельность, общение, познание, свободно осуществлять нравственные выборы, добиваться целей, в этом по мнению Андрея Владимировича Брушлинского раскрывается сущность субъекта⁶⁰.

Обобщая подходы к проблеме субъекта, сложившиеся в школе С. Л. Рубинштейна и его последователей А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской можно определить несколько принципиально важных положений. Так субъект является основной инстанцией, позволяющей реализовать разнообразное и целесообразное изменение внешней и внутренней реальности. Деятельность субъекта представлена единством теоретической и практической деятельности, где субъект становится соморегулятором психических свойств. Основная его задача организовать согласованность внутренних психических, личностных и внешних ресурсов. Внешнее и внутреннее (направленность, ценности, притязания, способности, опыт) постоянно находятся

⁵⁷ Абульханова-Славская К. А. Там же. С. 56–75., с. 67.

⁵⁸ Абульханова-Славская К. А., Рубинштейн С. Л. Ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке. М. ИПРАН, 2000. С. 13-27, с. 25.

⁵⁹ Сергиенко Е. А. Природа субъекта: онтологический аспект. Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М.: Изд во «Академический проект», 2000. С. 184-203.

⁶⁰ Брушлинский А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской академии образования. М: Магистр, 1999. С. 30-41, с. 30.

в диалектико-противоречивом взаимодействии. Поэтому раз за разом человеку, как субъекту, приходится разрешать возникающие противоречия, иногда идти на компромиссы, делать выбор. Сама цель или решаемая проблема уже задает субъекту определенные рамки, в которых он будет разворачивать свои действия. Это могут быть социальные требования к самим целям, к траектории их достижения. Это в определенной мере ограничивает субъектную свободу, или лучше сказать, задает правила игры. Но, с другой стороны, стимулирует человека к поиску объективно и субъективно приемлемого решения. Генезис субъекта детерминирован личностными особенностями, характером всего жизненного и профессионального пути. В то время как личность – это не только индивидуальные и социальные характеристики, но и стратегия жизни и деятельности, характер отношения и сила устремленности к онтологическим смыслам.

Проблема исследования этапов становления субъекта в онтологическом контексте

Серьезным вопросом субъектно-деятельностного подхода стал вопрос о критериях становления человека в качестве субъекта деятельности. Согласно общепринятому подходу развитие субъектности происходит в течение жизни. Субъект развивается в течение жизни в процессе деятельности, общения, познания через активную вовлеченность в эти процессы, которые невозможно представить вне социальной жизни человека. Когда человек начинает осознавать свою автономию и свободу, он становится субъектом. А. В. Брушлинский, обобщая критерии становления субъекта, определяет их порядка 22, но также указывает, что это не исчерпывающее число – их больше. В след за С. Л. Рубинштейном он определяет два важнейших этапа становления субъекта в онтогенезе: первый – в возрасте 1-2 лет, когда ребенок начинает определять наиболее значимых для него людей, предметы, события путем обозначения их простейшими понятиями и второй в возрасте 7-10 лет, через это выделение детьми на основе деятельности и общения абстрактных объектов⁶¹. Хотя человек как субъект развива-

⁶¹ Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения: экспериментальные исследования / Институт философии, сектор психологии; под общ. ред. С.Л. Рубинштейна. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1960; Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994, с. 62-64; Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 9-34.

ется всю жизнь – на основе индивидуального, группового и прежде всего профессионального опыта. Деятельность созидает из человека субъекта, который самоорганизуется и саморегулируется, соотнося внешние и внутренние факторы со своими возможностями и целями.

Более подробно этапы субъектного развития рассмотрел Владимир Владимирович Селиванов. По его мнению, процесс жизни субъекта, совпадает с онтологическим путем и включает 9 стадий: предсубъектная (от 0 до 1 года), стадия аморфной субъектности (от 1 года до 3-4 лет), где идет реализация собственной субъектности ребенком через других людей, с их помощью; стадия парциальной субъектности (от 4 до 6 лет), где происходит освоение общественного поступка, общественного способа действия; стадия познавательной субъектности (от 6 до 12 лет), когда интересы ребенка направлены на познание окружающего мира и себя в этом мире; стадия противоречивой субъектности (от 12 до 17 лет), открывающей процесс самосознания, поиска идентичности, собственной принадлежности к определенному полу; стадия личностной субъектности (от 17–18 до 25 лет), где происходит ориентация на собственное духовное, личностное развитие; стадия полноценной субъектности (от 25 до 50 лет); стадия воплощенной субъектности (от 50 до 60 лет), происходит процесс построения своей связи со временем, иногда переживается нереализованность замыслов и жизненной программы; стадия угасающей субъектности (от 60 до 75 лет и старше)⁶². Угасающая субъектность связана с уменьшением социальной и личной активности. Это процесс вполне понятный.

Однако, возможна ли инволюция субъектности на более ранних онтологических этапах? Можно предположить, что принятие личностью, даже самой сознательной и волевой, например, идеи о бессмысленности жизни, по-видимому возможно приведет к асубъектности. Вызревшие и не разрешаемые человеком глубинные, личностные противоречия, начинают его деформировать, фрустрировать. Таким образом, субъектность, даже вполне гармоничная может утрачиваться. Это касается обесмысливания и отдельных видов деятельности. При этом личность остается, а субъектность разрушается в силу несоответствующего внутреннему стандарту, своему психологическому и личностному потенциалу, способу жизни и деятельности.

⁶² Селиванов В. В. Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 310-329.

В социальном пространстве возможно наблюдать существование коллективного субъекта. Идея существования коллективного субъекта очень эвристична. Допущение его наличия предполагает синхронизацию проявлений индивидуальных субъектов, взаимовлияние через процессы интериоризации и экстериоризации. Идею о наличии коллективного субъекта активно поддерживал А. В. Брушлинский. По его мнению, пространством коллективного субъекта становятся группы, через процесс формирования у людей общих интересов, целей и деятельности⁶³. Личный опыт включенности в состав коллективного субъекта, воздействует на состояние индивидуальной субъектной сферы. Это создает возможности к целенаправленному созданию группового субъекта, чтобы воспитывать определенные параметры у индивидуальной субъектности человека в него включенного. Если субъект что человек, как деятель, инициатор, то его способность, энергия, детерминирующая его целенаправленную активность – это субъектность.

Генезис категории «субъектность»

Термин «субъектность» появляется в психологии гораздо позже «субъекта» в 70-х гг. XX в., и это было связано с исследованием различных сторон и проявлений субъекта. В работе А. Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность», вышедшей в 1977 г. присутствует это понятие, обозначающее перечень качеств личности, относящихся к реализации деятельности и творчеству. Феноменология субъектности стала активно разрабатываться в работах Елены Дмитриевны Божович, Виктора Ивановича Слободчикова, Евгения Ивановича Исаева, Алексея Константиновича Осницкого, Артура Владимировича Петровского, Ирины Сергеевны Якиманской и других. Но до сих пор в психологической науке вопросы определения и дифференциации: «субъект», «субъектность», «субъектность личности» остаются дискуссионными.

Отечественный субъектно-деятельностный подход развивает концепцию, в рамках которой человек предстает как архитектор своей активности, распорядитель своих душевных сил и система, способная к саморазвитию. Если ранее в качестве определяющего начала станов-

⁶³ Брушлинский А. В. К определению субъекта // Брушлинский А. В. Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб.: издат. «Алетейя», 2003. С. 21-51; Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта// Психология индивидуального и группового субъекта. / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: ПЕРСЭ, 2002. С. 51-81.

ления личности выступали характеристики усвоения норм общества, то субъектно-деятельностный подход переносит акценты непосредственно на личность и детерминантами здесь выступают субъектные характеристики человека, как автора своей жизни. По словам Виктор Владимирович Знакова, «принципиальная новизна психологии субъекта заключается главным образом в трех основных положениях: в значительном расширении представлений о содержании активности как фактора детерминации психики; в переходе от микросемантического к макроаналитическому методу познания психического; в целостном системном характере исследования динамического, структурного и регулятивного планов анализа психологии субъекта⁶⁴». Согласно теоретико-методологическим подходам, сформированным в субъектно-деятельностной концепции, «субъектность» – индивидуально-комплексная характеристика активности, которая развивается в процессе онтогенеза. Субъектность, как и большинство психических процессов и качеств, мы не можем наблюдать непосредственно. Она позволяет распознать себя через эффекты или результаты, появляющиеся в психике субъекта⁶⁵.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев определяют субъектность как «социальный, деятельно-преобразующий способ бытия человека». «Субъектность обнаруживает себя в главной способности человека: способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни»⁶⁶. А. В. Брушлинский «субъект» обозначает человека, автора своей активности, носителя особых психических характеристик как деятеля, в том числе «субъективности» и «субъектности»⁶⁷.

«Субъектность» выступает атрибутом субъекта, показывающим его способность осуществлять субъектную деятельность. Нюансы рассмотрения сущности «субъектности» можно обнаружить, анализи-

⁶⁴ Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия. Психологический журнал, 2003. Т. 24, № 2. С. 95-106.

⁶⁵ Кудинов С. И., Крупнов А. И. Системная модель самореализации личности // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2008. № 1. С. 28-36.

⁶⁶ Слободчиков В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность-коммуникация-толерантность; под ред. В. И. Кабрина. Томск, 2002. С.24.

⁶⁷ Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение Москва, Воронеж, 1996. 392 с.

руя подходы отечественных психологов. Так у А. К. Осницкого субъектность выступает как характеристика субъекта, как особая черта или свойство у В. А. Петровского, как отношение у Елены Николаевны Волковой, как способность у А. К. Абульхановой-Славской и даже как процесс у Юлия Александровна Вареновой, Олега Александровича Конопкина, А. К. Осницкого. Хотя это все же близкие точки зрения, различающиеся нюансами. На наш взгляд, рассмотрение «субъектности» как способности обладает большим научным потенциалом. Она раскрывается как способность к самостоятельному выбору стратегии деятельности, сообразно свободно определяемым целям. Это способность к неадаптивному и преобразующему поведению в отношении природных и социальных факторов⁶⁸. Реализуемая субъектность изменяет окружающую реальность и саму личность в соответствии со своими целями и возможностями. Еще одной важной характеристикой субъектности является способность к самоуправлению, самоизменению и самодетерминации, к творческой продуктивности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский). Субъектное – это неадаптивное поведение, выходящее за пределы ролевой и статусной предопределенности⁶⁹.

Процесс становления субъектности сопряжен со становлением субъектности. Он длителен, зависит от характера осуществляемых деятельностей, социальной среды, воспитательного и обучающего воздействия. Обретать и проявлять свою субъектность возможно только в социуме, среди других субъектов, кроме того, ребенок формирует субъектность, интериоризируя субъектные образцы поведения окружающих его людей. Но особенно важным условием для развития субъектности является осознание своей уникальной автономии как личности, следовательно, наличие свободы выбора и деятельности. Развитие субъектности подразумевает и развитие целого ряда качеств личности. А.К. Осницкий полагает, что это ориентирующий человека ценностный опыт, рефлексия, умение определять цели и соотносить возможности для их достижения, опыт деятельности и сотрудничества. Видимо, следует также учитывать, что субъектность требует определённой степени осознанности человеком своей деятельности и манифест готовности и права на эту деятельность. То есть в любом случае субъект-

⁶⁸ Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 2003. С. 76–81; Осницкий А. К. Регуляция деятельности и направленность личности. М.: Издательство Моск. экономико-лингвист. ин-та, 2007. 232 с.

⁶⁹ Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности/ В. А. Петровский. Ростов н/Дону: «Феникс», 1996. 512 с.

ность требует присутствия другого, порою просто мысленного присутствия. То есть субъектность, это не только выделение своего Я, но и отделения его от других Я, пусть это будет даже совместная деятельность, «коллективный субъект», но собственная субъектность, там не может теряться.

А. В. Брушлинский, Е. А. Сергиенко полагают, что обретя субъектность, человек остается субъектом навсегда, даже будучи вне деятельности, например, во сне⁷⁰. Иной точки зрения придерживаются А. К. Осницкий, Л. В. Алексеева, полагающие, что свою субъектность человек проявляет, только в определенных условиях, требующих осознанного и деятельного участия личности иначе ее легко спутать с любой иной активностью организма⁷¹.

Становление профессиональной субъектности педагога

Профессиональной субъектности педагога еще одна грань исследования субъекта и субъектности. Субъектный подход продуктивно разрабатывается в отечественной науке с 90-х гг. XX в. К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмоловым, Андреем Федоровичем Березиным, А. В. Брушлинским, Анатолием Алексеевичем Деркач, Е. И. Исеевым, В. А. Петровским, В. И. Слободчиковым. Авторами дается широкое понимание субъекта деятельности, раскрываются психологические и акмеологические механизмы реализации личностной траектории, потенциал профессиональных достижений, принципы генезиса субъекта. Значимость исследований в этой сфере, перспективы практического использования результатов, а также трудности в становлении педагогической субъектности отмечается А. А. Бодалевым, Ниной Васильевной Кузьминой, Аэлитой Капитоновной Марковой, Ларисой Максимовной Митиной и другими.

Если рассматривать становление человека как профессионала в контексте субъектного подхода, то это предстает как достижение гармоничности и результативности, самореализации в достижении целей профессиональной деятельности. Становление профессиональной субъектности – это становление в профессии как творца, не просто адаптирующегося к рабочим условиям, а выходящего за рамки пред-

⁷⁰ Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая) // Психол. журн. 1992. Т. 13. № 6. С. 3–12; Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1989.

⁷¹ Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. №1. С. 16-17.

писанного и регламентированного, и еще субъект характеризуется мерой продуктивности деятельности⁷². Человек наиболее ярко проявляет свои субъектные качества в деятельности, в ситуациях, вызванных необходимостью брать ответственность, делать выбор, рисковать, преодолевать трудности, решать серьезные жизненные и профессиональные задачи, проявлять творческие способности, сообразно личной иерархии ценностей и смыслов. При этом человек в деятельности не только проявляет свою субъектность, но и создает ее⁷³.

Личностно-профессиональное становление учителя сложный и длительный процесс, который обусловлен множеством факторов. Включение в профессиональную реальность позволяет приступить к построению специфической педагогической субъектности. Профессиональную педагогическую субъектность мы определяем, как свойство личности педагога, проявляющееся через сформированное профессиональное сознание, сложившуюся гуманистическую направленность, определяющую основной вектор мотивации, позиционную зрелость, ответственную инициативность и преобразующий характер профессиональной деятельности. Процесс построения субъектности протекает как восхождение к вершинам мастерства, через реализацию своего потенциала и творческого, и личностного.

Построение профессиональной педагогической субъектности возможно в условиях наличия внутренней мотивации, раскрывающейся через деятельный интерес, стремление быть учителем, осознание смыслов и требований к профессии. Важнейшим условием является профессиональное обучение, формирование необходимых компетенций, саморазвитие и самосовершенствование. Профессиональное обучение крайне важный период, во многом определяющий дальнейшую профессиональную судьбу. У будущих педагогов именно во время обучения в университете оформляются смысло-жизненные ориентиры.

Встреча с другими субъектами профессиональной педагогической деятельности также дает необходимый опыт знакомства с этим феноменом, позволяя интериоризировать ценные образцы, работая над собственными личностными качествами. Педагогическая субъектность преподавателей принимается и осмысливается студентами. Профессиональное общение и практическая педагогическая деятельность стано-

⁷² Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания /Под редакцией А. А. Бодалева. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С.253.

⁷³ Рубинштейн С. Л. Избр. философско-психол. труды. М.: Наука, 1997.С. 438.

вятся пространством, где формируется субъектность будущих педагогов.

Вхождение в профессию можно считать бифуркационной точкой для будущего учителя. Старт трудовой деятельности, осознание перехода на иной социальный статус, значительно трансформирует осознание сути осуществляемой деятельности, побуждая проявлять и развивать свои субъектные качества. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев рассматривают период вхождения в профессию как наиболее благоприятный для формирования ценности профессионального саморазвития, как одной из детерминант профессиональной субъектности⁷⁴. Этот этап сопровождается целым рядом проблем. Часто встречается несоответствие между установками и требованиями к будущему педагогу в университете и ими же, но уже в период профессионального старта. Становление профессиональной субъектности может прекращаться и даже инволюционировать, приводя к разрушению профессионально значимых личных и субъектных качеств. Предъявляемые к молодому учителю, требования подчас носят избыточный характер и на фоне ограниченного опыта, и часто отсутствия сопровождения или наличия его в формальном виде, подавляет самостоятельность и творческую инициативу, что в условиях адаптационного стресса и трудностей, преодоление которых выходит за границы возможностей молодого учителя, приводит к дезориентации и искажению траектории профессионального становления. Ведь субъектность проявляется тогда, когда есть возможность управлять своей деятельностью.

Сопровождение молодого учителя на первых порах его профессионального пути имеет особое значение. Преемственность не только технологически-методическая, содержательная, а главное ценностно-смысловая – важное условие стабильности образования. Продуктивно формировать субъектность возможно только в поле профессионалов активно ее демонстрирующих, обменивающихся профессионально значимыми продуктами своего опыта. Принятие педагогической профессии, своего личностного и профессионального развития – необходимые условия становления педагогической субъектности. Цель и воля дает человеку свободу, но осознание ответственности и высшего смысла, свободу в ее позитивистском значении, освобождая от внешнего детерминизма. Принятая цель становится источником деятельности, определяя выбор единственного пути среди множества

⁷⁴ Слободчиков, В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М., 1994. С. 210.

возможных, это есть свобода собственного выбора и свобода следовать выбранному пути.

По мнению Е. А. Климова, Б. Ф. Ломова, А. К. Марковой, В.Д. Шадрикова, важнейшим фактором результативности и качества педагогической деятельности является отношение к человеку как субъекту. Ценности и жизненные смыслы не могут передаваться как знания, умения и навыки⁷⁵. Но должны быть предъявлены одним человеком другому, прочувствованы, приняты, стать частью направленности личности. Они не только проговариваются, но подтверждаются деятельностью. Л.С. Выготского писал: «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что предъявляет для других»⁷⁶.

Этические конструкты человека являются важным условием гармоничной субъектности. Они оформляют его деятельность. Так деятельность, может быть осуществлена безупречно, с точки зрения результативности и траектории реализации, но человеческая реальность окрашивает ее, интерпретируя ход и результаты как гуманные, нравственные и противоположные им. Но зачем нужна безупречно осуществленная деятельность, если она антигуманна? В педагогической деятельности мерилom результативности является человек, а точнее ребенок, польза для его развивающейся личности. Конечно, осознание категорий гуманности и антигуманности требует этической зрелости. Безусловно, не всякая деятельность, которая может быть весьма локальна, сопряжена с постановкой экзистенциальных вопросов, но профессиональная деятельность педагога почти всегда.

Основной смысл работы учителя состоит в передаче лучшего и важного, что накоплено человечеством будущему поколению. Воспитывая и обучая, педагог не выступает как механический транслятор, сама его личность, ее качества также передаются и влияют на обучаемых. Выстраивая взаимодействие в процессе обучения, он как значимый субъект, находит отражение в личности ребенка или студента, обнаруживая процесс отраженной субъектности. Педагог обладает ресурсом значительно влиять на становящиеся личные и субъектные качества обучаемого и в то же время формировать свои⁷⁷.

⁷⁵ Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем./Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

⁷⁶ Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 144.

⁷⁷ Петровский В. А. Личность учителя с позиции персонализации. Личность в психологии // Ростов –н/Д. 1996. 509 с.

Здесь можно наблюдать диалектический переход субъектных и объектных состояний.

«Когда объектом воздействия становится другой человек, задача в том, чтобы через мое воздействие на него, преодолевающее его отчужденность, негативную независимость при всех отношениях данности, вызвать его к самостоятельному бытию; Это то бытие, в котором осуществляется его собственная сущность, но он обретает ее через меня (и в какой-то мере я — через него)»⁷⁸.

Идея, влияния на других через экстраполяцию своей личности, через проявление субъектности, достаточно эвристична. Субъектность человека, в данном случае педагога, действует стимулирующе на формирование субъектных характеристик воспитуемых. Демонстрируя образцы своих личных качеств, активности в силу роли и статуса, он оказывает индивидуально-специфическое воздействие на них. Более сильное влияние в этом могут обнаруживать, разве что родители. Восприятие образцов поведения и деятельности педагога учеником как эталонных, в силу статуса учителя и ограниченности детского онтологического опыта, дополняют картину особого влияния на ребенка, на систему его норм, ценностей, мотивов и деятельности.

Педагог помогает ребенку конструировать и дополнять то, что Александр Григорьевич Асмолов называет «смысловой картиной мира»⁷⁹.

1.2 Субъектность как профессионально-личностное качество педагога в контексте философско-педагогических воззрений Л.Н. Толстого

Главным ориентиром современной составляющей общественного развития и образования становится желание «антропологизировать» бытие, максимально наполнить его человеческим содержанием. В связи с этим одной из главных задач исследователей является поиск и обоснование психолого-педагогических условий, ориентированных на воспитание и развитие личности и индивидуальности ребёнка, готового к жизни в эпоху постиндустриального развития общества. Анализ разнообразных работ авторов позволяет утверждать, что наиболее значимым методологическим подходом к решению данных проблем

⁷⁸ Петровский А. В. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 5-18, с. 33.

⁷⁹ Асмолов А. Г. Психология личности // М.: МГУ, 1990. 678 с.

является антропологический подход, который исторически развивался и утверждался в контексте философских учений и идей о человеке как носителе тайных духовных сил, микрокосме, как центра Вселенной, гуманистической парадигмы.

В контексте антропологического подхода школьное образование рассматривается как ценностная характеристика пространства социализации и самореализации личности, отражающая диалектическое единство и противоречие интересов общества и человека, что позволяет преодолеть односторонность традиционных подходов в понимании цели и сущности образования с учётом главного его субъекта – ученика.

Аксиологические ориентиры с приоритетом духовно-нравственных ценностей в структуре антропологического подхода задают общее направление развития педагогической теории и школьной практики. Так, основными установками для большинства современных стран являются идеи всеобщей грамотности, подготовки к участию в глобальной экономике, гражданского воспитания, борьбы с употреблением наркотиков и насилием в школе; признания социальной (наряду с индивидуалистической, но видоизменяющейся) направленности образования; соотносённости образования и воспитания личности с мировыми педагогическими концепциями (воспитания в духе мира и толерантности, поли- и мульти-культурное образование, непрерывное образование и др.). Существенная роль отводится реализации и таких идей, как развитие у учащихся самостоятельности и способности к самореализации, умение отстаивать свои права, формирование высокого уровня правовой культуры, готовность к сотрудничеству, развитие способности созидательной деятельности, толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы. Реализация данных идей в школьной практике призвана обеспечить дальнейшее развитие стран, их национальную безопасность и укрепление статуса в мировом сообществе.

Научной основой реализации идей антропологического подхода являются:

- философско-педагогические идеи об образовании как факторе развития человека и общества;
- методология современной педагогической науки;
- ведущие тенденции развития общего и высшего педагогического образования.

Важно отметить, что предпосылки антропологического подхода к образованию связаны с усилением внимания философов к педагогической проблематике и появлением различных течений

в сфере философии образования. Среди них герменевтическое (Г. Ноль, Э. Венигер, В. Флетчер), которое утверждает, что в любом жизненном акте существует образовательный момент, специфика педагогических отношений - «исходные клеточки педагогического действия, проникнутого ответственностью и любовью»; экзистенциально-диалогическое (М. Бубер) – образование как диалог сознаний, осуществляемый в совместной деятельности, игре, труде.

Существенный вклад в обоснование его роли в педагогике и практике образования был внесен в XIX столетии антропологическими изысканиями Н.Н. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и др. Следует согласиться с мнением исследователей (Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский), что трактовка разнообразных течений в этом направлении сложна и неоднозначна. Результатом такого философского осмысления проблем образования явилось выделение педагогической антропологии, предметом которой был признан «человек развивающийся».

В условиях профессионально-личностного становления будущего педагога, его субъектности представляется необходимым, на наш взгляд, обращение к философско-педагогическому наследию Л. Н. Толстого, которое позволяет:

- рассмотреть детство в качестве социокультурного феномена, особого периода развития, обладающего своим целостным миром, как самоценный период жизни человека;

- сформировать представление о требованиях к образовательному процессу, сущностью которого выступает «трансляция культуры понимания, а не только трансляция некоторой суммы знаний (социокультурного опыта) от одного поколения к другому»⁸⁰;

- теоретически рассмотреть в качестве основной регулятивной функции педагогики функцию приобщения людей к ценностям «истинной» жизни, к реализации универсального смысла своего бытия. Обосновать критериальную базу отбора содержания для образовательного процесса, решающего эту задачу⁸¹;

- проследить развитие актуальных педагогических идей и концепций, осуществить сравнительно-сопоставительный анализ взглядов мыслителя на наиболее важные педагогические проблемы (цель и задачи воспитания, образования, содержание и организация

⁸⁰ Лукацкий, М. А. Образование и культура в творчестве Л. Н. Толстого. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 232 с. С.12.

⁸¹ Там же.

данных процессов, принципы их реализации, деятельность школы, требования к учителю и т.д.);

- обосновать ценность ведущих теоретических положений педагогической практики той эпохи, страны, представителем которой, является данный автор, и актуализировать их в соответствие с проблемами современного образования;

- создать мотивационную установку и определить содержание будущей профессиональной деятельности учителя;

- стимулировать интерес ко всемирному историко-педагогическому процессу, содействовать формированию критического отношения к педагогическому наследию прошлого и его творческому использованию в педагогической практике, где основными субъективными составляющими профессионально-личностного становления педагога являются система смысловых отношений и ценностных ориентаций, способных вырабатывать основы ценностей культурной, духовной и общественной жизни.

Проблема профессиональной деятельности учителя, актуализированная Л. Н. Толстым в связи с осмыслением новых подходов к народному образованию как средству совершенствования личности и общества, продолжает сохранять свою значимость и в современных условиях, обусловлено рядом положений и объективных факторов:

1. Сформировавшийся постиндустриальный тип социальности обозначил возрастание творческой составляющей во всех сферах человеческой деятельности;

2. Движение к «открытости», динамичности, свободе всех сфер жизнедеятельности делает образование и деятельность учителя ресурсом развития личности и общества;

3. Развитие и обогащение личностного интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил может рассматриваться как условие развития социальной целостности;

4. Смена социально-ролевого способа организации жизнедеятельности на социально-культурный принцип бытия;

5. Возрастание интереса в науке и практике к явлениям личностно-индивидуальным, духовным, о чём, в частности, свидетельствует Декларация о высшем образовании для XXI века, которая провозглашает создание общества, не знающего насилия и эксплуатации, члены которого высоко и всесторонне развиты, руководствуются мудростью и любовью⁸².

⁸² Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 456 с.

Анализ нормативных документов в области образования в условиях лично-ориентированного педагогического процесса позволяет заключить, что назначение учителя претерпевает существенные изменения: из транслятора знаний и идеологических установок он становится носителем передаваемой учащимся культуры. Это позволяет рассматривать современную профессиональную деятельность педагога как один из главных способов улучшения качества образования, как новую единицу измерения образованности человека, путей формирования его субъектности, предполагающей умения ставить цели, осознавать мотивы своей деятельности, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их в соответствии задуманному, корректировать и выстраивать собственную траекторию профессионально-личностного развития⁸³.

В связи с этим актуализируется проблема Л. Н. Толстого о структурировании и содержательном наполнении учителем педагогического процесса как основной функции приобщения людей к ценностям «истинной» жизни, к реализации универсального смысла своего бытия. Л. Н. Толстой считал, что образование, в самом общем смысле, охватывающее и воспитание, есть деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству знаний и неизменный закон движения вперед образования. В этом понимании Л. Н. Толстым образования и, следовательно, педагогического процесса отчетливо прослеживается его антропологическая сущность: не образование ради образования, а образование в интересах самого человека, которое в данном случае исключает схоластически-догматический подход, сложившийся в предыдущие столетия и уже не отвечающий потребностям развития России второй половины XIX века. Л. Н. Толстой подчеркивал, что для организации педагогического процесса, то есть образования, весьма важно понимать его сущность как взаимодействие учителя и ученика. В статье «Прогресс и определение образования» он писал: «В каждом явлении образования мы видим двух деятелей – образующего и образуемого, воспитателя и воспитанника. Для того чтобы изучить явления образования... найти его определение и критерий... необходимо изучить как ту, так и другую деятельность и найти причину, совокупляющую эти две деятельности в одно явление, называемое образованием или воспитанием»⁸⁴. Подчеркивая многослож-

⁸³ Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с. С. 329.

⁸⁴ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. 544 с. С. 267.

ность образования как педагогического процесса, демонстрируя его зависимость от множества факторов, Л.Н. Толстой сосредоточил свое внимание на проблеме многообразия образовательных воздействий, что особенно важно для правильной постановки его целей и задач. Не должно быть противоречий, считал Л.Н. Толстой, между общественным мнением о целях и задачах образования и организацией учебно-воспитательного процесса, его целями и задачами.

В статье «О народном образовании» он ставил в прямую зависимость право правительства, общества принимать меры, направленные на повышение образования народа, от решения кардинального вопроса: «Какие имеет основания школа нашего времени учить тому, а не этому, учить так, а не иначе?». Для того, чтобы ответить на вопрос, каким должно быть образование, общество должно знать, подчеркивал Л. Н. Толстой, что составляет благо для известного народа в известную историческую эпоху. Яснополянский педагог отмечал, что «всегда человечество пыталось дать и давало более или менее удовлетворительные ответы на эти вопросы, и в наше время ответ этот еще более необходим, чем когда-нибудь»⁸⁵.

Таким образом, Л. Н. Толстой заострял внимание на очень важном вопросе современного состояния педагогики – аксиологическом аспекте образования как педагогического процесса и общественного явления, непосредственными организаторами которого являются государство и учитель. Чтобы прояснить свою позицию по отношению к целям образования в деятельности учителя и школы, он пытался критически осмыслить основные факторы, влияющие на постановку целей и определяющие их сущность. Он отмечал, что неясность этого вопроса порождает полное отсутствие убедительной позиции в отношении содержательного наполнения педагогического процесса и внутреннюю противоречивость современной ему школы, в которой наряду с истинами о «бессмертии души, ученику стараются уразуметь, что нервы, общие человеку и лягушке, суть то, что называли прежде душой; когда после истории Иисуса Навина, переданной ему без объяснений, он узнает, что солнце никогда не ходило вокруг Земли; когда после объяснения красот Вергилия он находит красоты Александра Дюма...; когда единственная вера учителя состоит в том, что ничего нет истинного, что всё, что существует, то разумно, что прогресс есть добро, а отсталость – зло...»⁸⁶.

⁸⁵ Там же. С. 56.

⁸⁶ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. 544 с. С. 56.

В осуществлении педагогической деятельности, считал Толстой, необходимо исходить из неприязни «возможности знать то, что нужно знать человеку», а существующее образование и воспитание должны рассматриваться лишь как исторически сложившиеся образцы «воздействия одних людей на других», которым отнюдь не следует приписывать качеств совершенства. И поэтому, отмечал Л. Толстой, задача науки образования есть только отыскание законов воздействия одних людей на других⁸⁷.

Он считал, что главная задача науки образования и состоит только в изучении тех условий, которые способствуют достижению этой цели. Толстой отмечал, что вследствие этого наука образования, с одной стороны, становится более легкой, не представляя более вопросов: какая есть конечная цель образования, к чему мы должны готовить молодое поколение? С другой – неизмеримо труднейшей, так как необходимо изучать все те условия, которые способствовали совпадению стремлений образовывающего и образовываемого⁸⁸.

Такая позиция Толстого становится понятной, если учитывать, что процесс онтологизации образовательной деятельности в качестве мировоззренческого ориентира может рассматривать антропологическую модель личности как единство конечного и бесконечного. В этом случае все существующее знание можно представить состоящим из двух блоков: конечного и бесконечного. В соответствии с этим современная философия образования рассматривает обучение как процесс передачи конечного опыта, а воспитание – передача бесконечного опыта. Если учитывать, что конечное – часть бесконечного, то простое обучение также имеет воспитательный эффект.

Учитывая, что образовательные модели строятся с учетом конкретной культуры, содержание бесконечного культурно обусловлено. Его вершину (стержень) выражает категория идеала, которая фиксирует универсальную и всеопределяющую единицу культурной системы, проявляющуюся на всех уровнях ее функционирования – ценностном, онтологическом, праксеологическом. Моральный общественный идеал в его антропологическом измерении наиболее полное выражение находит в персонифицированных образах культуры и истории. Идеал, с одной стороны, является формой бесконечности, с другой – содержит вполне конкретные ценностные ориентиры, которые определяют направления воспитания и проектируются на личности

⁸⁷ Там же. С. 69.

⁸⁸ Там же. С. 70.

в виде желаемых качеств (доброта, трудолюбие, ответственность и т. д.). Получая вербальное оформление (в рамках философии, культурологии), они становятся основой для формулировки целей и критериев образования и воспитания.

Свое профессиональное и человеческое призвание, так же как и ответственность за его исполнение, человек обретает в конкретном культурном контексте. Лишь в таком случае он находит свой образ, возвышающий его над окружающим природным миром, обретает в себе силу «быть творцом в мире».

Таким образом, и современная философия образования подтверждает, что важным условием эффективности педагогического процесса является ориентация учебно-воспитательной системы на абсолютные духовно-нравственные ценности, так как духовное стремление человека есть всегда усилие «вверх». Человек не может стать творцом истинной культуры, не чувствуя себя «предстоящим» именно тому, что он должен осуществить в своем культурном творчестве. В данном случае речь идет не просто о декларируемом идеале или субъективно осознанной и признанной ценности – духовно-нравственная вертикаль должна носить персонифицированный характер, то есть ее носителем должна быть вполне определенная личность, ее образ, который становится точкой отсчета в процессе достижения подобия⁸⁹.

Отсюда становятся понятными те высокие требования, которые предъявлялись Л. Н. Толстым и другими мыслителями к личности учителя, его деятельности, в центре внимания которой – ребенок как активный «субъект» познания. В своих педагогических сочинениях Толстой противопоставил живых крестьянских детей, учеников Яснополянской школы, обездвиженной логической схеме, абстракту, гносеологическому субъекту. Его возмущала позиция пандетерминизма Гегеля именно тем, что человек становится функцией всемирного духа. По мнению Толстого, это приводило вообще к отрицанию свободы личности и этики творчества человека страдающего, сомневающегося и надеющегося⁹⁰.

Л. Н. Толстой вполне логично обосновывал необходимость соотнесения целей образования как педагогического процесса с вопросами о его содержании. Он считал, что ответ на вопрос: «Каким долж-

⁸⁹ Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 456 с. С. 25-236.

⁹⁰ Кудрявая Н. В. Лев Толстой о смысле жизни. Образ духовного и нравственного человека в педагогике Л. Н. Толстого. М.: РИО ПФ «Красный пролетарий», 1993. 176 с. С. 60.

но быть образование?» - может быть получен только тогда, когда есть ответ на вопрос: «Что составляет благо для людей?». Следовательно, формирование содержания образования и его организацию он ставил в прямую зависимость от выверенного этического критерия.

В этой связи значимы мысли Л. Н. Толстого о средствах и способах педагогического процесса и деятельности учителя. В образовании, охватывающем огромное количество людей и являющемся собой, в первую очередь, сложившиеся и складывающиеся отношения, не может быть даже и речи об идеальных действиях обучения, утверждал мыслитель. Он подчеркивал, что при народном образовании нельзя ставить вопрос, «как дать наилучшее образование». Этот вопрос, по его мнению, должен ставиться в формулировке: «Как при данных людях, желающих учиться и желающих учить, устроить наилучшее отношение?»⁹¹.

Л. Н. Толстой стремился к тому, чтобы создать в своей школе атмосферу естественных отношений между учителями и учениками, обстановку деятельной и творческой работы учителей, пытливого изучения детьми необходимых им знаний. Обучение детей должно быть пронизано новым духом, который способствовал бы расцвету творчества детей, определял стиль работы школы в целом. Имея в виду свою школу, он писал: «Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, - это дух школы... Этот дух школы есть что-то быстро сообщаемое от одного ученика другому, сообщаемое даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью всякого учителя»⁹².

В этой связи заметим, что Л. Н. Толстой одним из первых российских педагогов весьма остро поставил вопрос о личности ребенка как главной ценности профессиональной деятельности учителя. Л. Н. Толстого особенно не устраивала позиция, при которой игнорировался сложный, «таинственный и нежный процесс души», когда навязывание новых понятий является грубой, нескладной силой, задерживающий процесс его развития.

⁹¹ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. 544 с. С. 322.

⁹² Там же. С. 172-173.

Следует отметить, что педагогическая деятельность в современной гуманистической парадигме образования рассматривается как профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности⁹³. Следовательно, основная проблема педагогической деятельности состоит в необходимости совмещения требований и целей педагога с возможностями, желаниями и целями обучающихся.

В этом процессе важное значение имеет использование потенциала «внешнего мира», «жизненного образовательного влияния», учет «влияния жизни». Иными словами, Л. Н. Толстой обозначил проблему иерархии целей в профессиональной деятельности учителя.

Для профессиональной деятельности учителя в условиях модернизации российского образования и профессионально-личностного становления учителя значимой является мысль Л. Н. Толстого о её нравственной направленности и свободе выбора, которые формируют у человека чувство ответственности. Ответственность – важнейшее качество, характеризующее профессионально-этическую культуру учителя, выступающее нравственным регулятором его профессионального поведения и критерием его субъектности. Под профессиональной ответственностью в современной педагогике понимается умение предвидеть результаты педагогической деятельности, нести за неё ответственность перед внутренними и внешними инстанциями⁹⁴.

Обращение к педагогическому наследию Л. Н. Толстого по этому вопросу позволяет отметить, что «сознание всей важности ответственности, которую берёт на себя воспитатель, есть одно из главных условий, необходимых учителю»⁹⁵, особенно необходимых для его личностного развития, где решающее значение имеют свобода выбора и творчество. И хотя идеи свободного воспитания в предшествующие периоды подвергались резкой критике, сегодня они являются чрезвычайно востребованными и конструктивными для определения

⁹³ Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; 2005. 448 с.

⁹⁴ Куванова, О. А. Л.Н. Толстой о профессиональной ответственности учителя за результаты педагогического труда / О. А. Куванова // Педагогическое наследие Толстого и современность. Философско-этические и педагогические идеи Толстого. – Тезисы докладов XXI толстовских чтений. Тула, 1993. 174 с. С. 56-57.

⁹⁵ Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. 544 с. С. 480.

требований, предъявляемых к личности учителя и его деятельности в современном обществе.

Следовательно, гуманистическая методология, основанная на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования, исходит из «межсубъективного» понимания детерминации психического в человеке. При этом важно, что активность личности, её потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно, а в условиях взаимоотношений с другими людьми, при которых учитель несёт ответственность не только за когнитивную составляющую образовательного процесса, но и за организуемый им педагогический процесс, позволяющий современному учителю максимально приблизить собственно образовательный процесс к личности ребёнка. При этом сохраняет актуальность утверждение Л. Н. Толстого, что обучение – многосторонний и многофакторный процесс, который воздействует не только на интеллект ребёнка, но и на его эмоциональную и волевую сферу. Педагог, организуя учебную деятельность детей, определяя её содержание, тем самым содействует общему развитию личности и возникновению так называемых «высших способностей» - рефлексии, стремления к анализу, оценке, воображению, творчеству и соображению, которые имеют решающее значение для всей личностной сферы ребёнка, в том числе, и для развития его субъектности.

Большое внимание Л.Н. Толстой уделял отбору учителем конкретного содержания учебного материала. В его понимании любой учебный предмет - это система научных понятий, обобщений, отобранных специально в соответствии с определенной наукой. Он отмечал: «Есть наука – есть жизнь; каждая имеет свои требования, свои законы и свою притягивающую силу для человека»⁹⁶. Наука, по его мнению, - сознание жизни, это «классификация», имеющая свои законы, а задача учителя состоит в обеспечении усвоения учащимися системы знаний и «приведения к сознанию уже усвоенного процесса выражения мысли, счисления, созерцания».

Рассуждая о содержательном наполнении учителем педагогического процесса в сочетании со свободной его организацией, Л. Н. Толстой писал: «...что главная и единственная забота людей, занятых вопросами образования, может и должна состоять прежде всего в том, чтобы выработать соответственное нашему времени рели-

⁹⁶ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. 544 с. С. 235.

гиозное и нравственное учение и, выработав таковое, поставить его во главе образования»⁹⁷. В этом, по мнению Л. Толстого, единственное дело не только образования, но и других наук, потому что «..наилучшим образом отвечая на те, одни и те же, вопросы, которые везде и всегда ставит себе всякий разумный человек, вступающий в жизнь, она содействует благу как отдельного человека, так и всего человечества».

В этой связи рассматривается проблема рефлексии профессиональной деятельности и методологической культуры учителя, что делает понятными и востребованными идеи Л. Н. Толстого об учителе, который должен стать «добросовестным и трудолюбивым наблюдателем, в известной степени умеющим обобщать свои наблюдения».

Педагогической рефлексии в контексте современного образования способствуют диалоговые формы, позволяющие развивать личностно-ориентированную модель образования, в основе которой лежат знания типа эпистеме (сущностные знания, метазнание, организующие сознание, душу), носящие общекультурный, гуманитарный характер. Использование диалогического метода меняет роль учителя, которая состоит в содействии рождению нового, в поддержке родившегося, только появившегося в процессе познания и осмысления исследуемого вопроса⁹⁸.

Не останавливаясь подробно на описании Л. Н. Толстым всех методов организации учителем педагогического процесса, нашедших отражение в целом ряде проведённых исследований, отметим те, которые на наш взгляд, наиболее наглядно позволяют представить специфику педагогической деятельности, ориентированной на личность ученика, обеспечивающей готовность к жизни, приобщение к духовно-нравственным ценностям, решению разнообразных жизненных задач. Условно их можно классифицировать как методы, способствующие развитию интеллекта и сознания личности (беседа, рассказ, диалог); методы формирования опыта ценностного отношения к миру, людям, самому себе (искусство); методы формирования опыта деятельности поведения (пример, анализ жизненных ситуаций, упражнение, опыт, экскурсия).

Интересно заметить, что у Л. Н. Толстого они соотносятся со способностями человека, которые имеют не только субъектный харак-

⁹⁷ Там же. С. 475.

⁹⁸ Дудина, М. Н. Философская пропедевтика, или философии все возрасты покорны. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2000. 428 с. С. С. 287, 428.

тер, но и несут на себе отпечаток социального аспекта развития личности и человеческого общества.

К основным методам, рекомендуемым Толстым учителю для эффективной организации учебного процесса, он относил слово, второй способ – это пластическое искусство, рисование и лепка, наука о том, как для глаза передать то, что знаешь, другому; и третий способ – музыка, пение – наука, как передать свое настроение, чувство»⁹⁹.

Практические методы, к которым возможно отнести широко применяемые Толстым в опыте Яснополянской школы и теоретически обоснованные им в педагогических статьях, метод упражнений, прогулки, экскурсии, опыт, так же как и другие методы, обеспечивающие реализацию нового подхода к обучению, предполагают активную познавательную и свободно организуемую деятельность учащихся.

Так, на практикуемых самим Л. Н. Толстым, учителями Яснополянской школы экскурсиях в природу объектами изучения становились деревья, пчёлы, муравьи, процесс опыления растений и т. д. Толстой призывал педагогов подводить учащихся к пониманию общности свойств живого, идее всеобщей ценности жизни на планете. При этом следует заметить, что наиболее эффективным Толстой считал сочетание прогулки с нравственно-этическими беседами, в том числе об отношении человека к природе.

Основными критериями эффективности применяемых учителем методов организации педагогического процесса Л. Н. Толстой считал не только знания, ум учащихся, но и их отношение друг к другу, Богу, миру, самим себе, в основе которых – духовно-нравственные ценности, осознание своего «Я» как активного субъекта свободной творческой деятельности.

В статье «О методах обучения грамоте» (1862 г.) Л. Н. Толстой отмечал, что учитель «должен твёрдо знать и опытом своим проверить одну, выработанную в народе, методу; должен стараться узнавать наибольшее число метод, принимая их как вспомогательные средства; должен, принимая всякое затруднение понимания ученика не за недостаток ученика, а за недостаток своего учения, стараться развивать в себе способность изобретать новые приёмы. Всякий учитель должен знать, что каждая изобретённая метода есть только ступень на которую должно становиться для того, чтобы идти дальше; должен

⁹⁹ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. 544 с. С. 447.

знать, что ежели он сам того не сделает, то другой, усвоив себе эту методу, на основании её пойдёт дальше...»¹⁰⁰.

Поэтому нельзя увидеть унификацию Л. Н. Толстым какого-либо метода и соответственно методики обучения. Он писал: «Лучшая метода, есть отсутствие методы». Это не означает отрицания, а подчёркивает свободу выбора учителем методов организации педагогического процесса, их комплексный характер.

Рассматривая урок как основную форму организации учителем педагогического процесса, Толстой призывал соотносить его с особенностями учащихся, их «душевыми силами» и условиями протекания познавательной деятельности свободного, творческого характера.

В качестве средств обучения как структурной единицы организации учителем педагогического процесса Толстой рекомендовал использовать учебники и учебные пособия, обладающие «хорошим языком», «полнотой содержания», «ясностью мысли», «занимательностью» форм и умеренной «поучительностью», о чём свидетельствуют созданные им «Азбука», «Новая азбука», разнообразные книги для чтения.

В целом, профессионально-педагогическая деятельность учителя по организации педагогического процесса, обоснованная Л. Н. Толстым в соответствии с его философско-педагогической концепцией, призвана была содействовать свободному, гармоническому, духовному и творческому развитию личности ребёнка. А так же осмысление философско-педагогического наследия Л. Н. Толстого применительно к современной педагогической деятельности позволяет осуществить его трансформацию в новые культурно-исторические условия, а ознакомление с ним содействует обогащению профессиональной культуры учителя, становлению его субъектности.

¹⁰⁰ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. 544 с. С. 88.

1.3. Развитие субъектности студентов педагогического вуза посредством психолого-педагогических дисциплин

Понятие субъектности личности стало предметом изучения следующих психологов: Б. Г. Ананьева¹⁰¹, К. А. Абульхановой-Славской¹⁰², В. А. Петровского¹⁰³, С. Л. Рубинштейна¹⁰⁴ и др. Вопросами формирования субъектности студентов в процессе обучения в вузе занимались такие педагоги, как В. П. Беспалько¹⁰⁵, М. М. Левина¹⁰⁶, Н. Б. Лисовская¹⁰⁷, Г. К. Селевко¹⁰⁸, В. А. Сластенин¹⁰⁹.

Работы Б.Г. Ананьева¹¹⁰, И.С. Кона¹¹¹, В.Т. Лисовского¹¹² и др. посвящены психологическим особенностям студенческого возраста. Однако в литературе мы не встретили опытно-экспериментального исследования, посвященного развитию субъективности будущих учителей в процессе обучения в вузе. Это определяет актуальность нашего исследования.

Под субъектностью студента педагогического вуза мы будем понимать следующее:

1. систему развитых и глубоких знаний о своей будущей профессии, принятие себя и своей профессии, понимание ценности и значимости профес-

¹⁰¹ Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. - Выпуск 2.

¹⁰² Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. 336 с.

¹⁰³ Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. 380 с.

¹⁰⁴ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003. 512 с.

¹⁰⁵ Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения: учеб. — М.: Педагогическое общество России, 1995. 236 с.

¹⁰⁶ Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. — М.: Академия, 2001. 271 с.

¹⁰⁷ Лисовская Н. Б. Технологии психологического сопровождения персонала в организации: учебно-методич. пособ. / под ред В. В. Семикина. — СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 264 с.

¹⁰⁸ Селевко Г. К. Технологии развивающего образования. — М.: НИИ школьных технологий, 2005. 185 с.

¹⁰⁹ Сластенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании тенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 17 – 30.

¹¹⁰ Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — СПб.: Питер, 2001. 272 с.

¹¹¹ Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989. 300 с.

¹¹² Лисовский В. Т. Советское студенчество. – М.: Высшая школа, 1990. 304 с.

сии «учитель», самоидентификации с социально-культурным и профессиональным сообществом;

2. сформированную внутреннюю учебную мотивацию, направленную на проектирование и реализацию педагогической деятельности, развитие мотивации самосовершенствования;

3. сформированные практические умения рефлексии, самоуправления, самоактуализации.

Обладающий субъектностью учитель способен перестраивать себя, свою личность, преобразовывать и видоизменять свою деятельность в зависимости от различных условий: класса, уровня обученности и заинтересованности учащихся и их личности.

Нами была разработана и опробована на практике модель развития субъектности студентов педагогического вуза (см. рис.1).



Рис.1. Модель субъектности студентов педагогического вуза

На базе ТГПУ имени Л. Н. Толстого была разработана и апробирована на практике технология формирования субъектности студентов педагогического вуза в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла. Всего в эксперименте приняли участие 154 учащихся 1-4 курсов факультетов русской филологии и документоведения, истории и права (см. рис. 2).

У студентов экспериментальной группы поменяли систему преподавания: лекции и семинары проводились с использованием активных и инновационных технологий. В контрольной группе занятия проводились традиционным способом, им требовалось на репродуктивном уровне усвоить учебный материал.

Так, в учебный процесс были внедрены лекции-визуализации с использованием средств мультимедиа, по каждой теме были разработаны презентации, выполненные в Power Point, которые позволяли акцентировать внимание учащихся на главных проблемах, лучше запомнить учебный материал. На лекциях в качестве иллюстрации приводились фрагменты из документальных фильмов. Например, интере-

сен фильм «Банка с теннисными мячами», заставляющий студентов задуматься о смысле жизни.



Рис.2. Технология развития субъектности студента

Лекция-беседа позволяет вовлечь в совместное размышление над научными проблемами. Студенты являются активными участниками учебного процесса. Формируется непосредственный контакт с аудиторией. Преподаватель приводит яркие запоминающиеся примеры из жизни, рассказывает занимательные истории.

Лекция-дискуссия не только делает слушателей активными участниками, но и формирует культуру оппонирования.

Проблемная лекция в своей канве имела проблемные вопросы, позволяла удерживать внимание студентов длительное время, учила мыслить.

Лекция с заранее запланированными ошибками применялась на старших курсах, учащиеся должны были выполнять роль учителя и найти ошибки, это способствовало развитию наблюдательности и критического мышления.

Лекция вдвоем демонстрировала культуру дискуссии, знакомили студентов с правилами научного спора, преподаватели отстаивали свою точку зрения.

Лекция с применением обратной связи позволяет выявить уровень усвоения учебного материала. Студенты после изложения материала отвечают на вопрос материала, формируется внимательность, способность анализировать и классифицировать учебный материал.

Во время семинарских занятий студенты учились вести дискуссию, слушать и слышать своего оппонента, учились задавать вопросы. Преподаватель предлагал проблемную ситуацию, учащиеся размышляли и давали ответ. Особенно жаркий спор у студентов исторического факультета вызвали нравственные дилеммы Лоуренса Кольберга на семинарском занятии по возрастной и педагогической психологии у студентов 2 курса во время изучения темы «Психология воспитания».

Целесообразно применение кейс-стади на семинарских занятиях и позволяет разбирать случаи из конкретной педагогической деятельности. Разбирая кейс, студенты активно включаются в работу, учатся не бояться трудностей предстоящей профессиональной деятельности, анализируют изученный на лекциях и во время самостоятельной подготовки учебный материал. Кейсы способствуют активизации познавательной активности студентов. Учат их анализировать материал, аргументировать свою точку зрения.

Кейс также учит самостоятельности студентов, развивает их учебные умения и навыки. Чтобы аргументировать свою точку зрения, студенты обращаются к изучению дополнительной литературы.

Так в процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла, таких как «Педагогика», «Психология», курсов по выбору «Психологические основы конфликтов в педагогической деятельности», «Разные дети: как с ними работать» активно применяются кейсы. Например, студенты разбирали реальные конфликты «учитель-учащиеся», «учитель-администрация». Следующая ситуация заставляет студентов задуматься о допустимых нормах и правилах поведения, которых должен придерживаться учитель: «Сводя личные счёты с коллегами, учитель рассказывал на уроках о проблемах в педагогическом коллективе, давая негативные оценки тем, с кем у него были натянутые отношения».

Решение психолого-педагогических задач на занятиях позволяет формировать рефлексию, способствует развитию знаний о профессиональной деятельности учителя, формирует ценностные ориен-

тации. Например, в процессе изучения курса по выбору «Разные дети: как с ними работать» студенты решали следующую задачу на взаимодействии: «В пятом классе учится слабослышащая девочка. Она является изгоем. Как создать благоприятный климат в коллективе?»).

Деловые игры на семинарских занятиях способствовали развитию благоприятного психологического климата в группе, формированию креативных способностей и артистизма. Так игра «Потерпевшие кораблекрушение» на семинарском занятии по социальной психологии учит студентов договариваться и принимать решение в ходе групповой дискуссии.

Анализ документальных фильмов также способствует развитию субъектности студентов. Они лучше запоминают учебный материал, на экзамене иллюстрируют свой ответ примерами из фильма. Время просмотра фильма не должно превышать 30 минут, это дает возможность сконцентрировать внимание, активизирует мыслительные процессы, концентрирует внимание, включается в работу воссоздающее воображение.

Преподавателями кафедры психологии и педагогики была собрана огромная фильмотека по разным дисциплинам психолого-педагогического цикла для педагогических и непедagogических направлений подготовки.

Во время просмотра документальных фильмов на семинарских занятиях по общей психологии будущие учителя знакомятся с различными экспериментами, которые проводили психологи, изучают работу человеческого мозга. Сложные для понимания темы становятся понятными и доступными, легко запоминаются.

На семинарских занятиях по возрастной и педагогической психологии фильм «Дети Маугли» вызвал разнообразные эмоции и никого не оставил равнодушным. Там описываются дети, которые, в силу сложившихся обстоятельств, оказывались в трудной жизненной ситуации, заботу о них брали на себя животные. Соответственно, сенситивный период формирования речи был упущен, это также отражалось на развитии мыслительных процессов.

На семинарских занятиях по курсу по выбору «Разные дети: как с ними работать» был показан фильм «Город слепых». Описанные там судьбы людей с ограниченными возможностями здоровья вызывают отклик в сердцах студентов.

Создание интеллект-карт развивают творческое начало в учащихся, позволяют структурировать и классифицировать учебный материал.

Таким образом, применение активных и инновационных методов обучения благотворно влияет на развитие познавательных процессов учащихся, влияет на развитие субъективности студентов, обучающихся в педагогическом вузе.

Отношения между педагогом и учащимися в процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла складываются на субъект-субъектной основе. Педагог, творчески относящийся к преподаванию, применяющий активные и инновационные методы обучения, активизирует студентов на творческий поиск и решение профессиональных задач, способствует развитию профессиональной мотивации, профессионально важных качеств и субъектности будущего учителя. Разнообразие заданий позволяет индивидуализировать и дифференцировать учебный процесс. Знания, приобретаемые в процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла, способствуют развитию профессионального субъекта профессиональной деятельности. Будущий учитель может их использовать в реальной работе. Работа в аудитории в процессе обучения, квазипрофессиональная и реальная педагогическая деятельность взаимообусловлены и взаимосвязаны. Первые две являются неотъемлемой частью формирования будущего субъекта-профессионала.

Таким образом, в процессе обучения студент получает прочные и системные знания о будущей профессиональной деятельности, формируется принятие себя как будущего учителя, происходит осознание ценности и значимости профессии «учитель», происходит самоидентификация с профессиональным педагогическим сообществом.

Формирование учебной мотивации – длительный процесс, на который влияет много факторов: отношения учитель-ученик, взаимоотношения в группе. Нами было проведено исследование на базе ТГПУ имени Л.Н. Толстого, всего приняли участие студенты 1-4 курсов факультетов истории и права и русской филологии и документоведения. Анализ проведенной методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана позволил сделать следующие выводы: мотивация профессиональной деятельности изменилась благодаря внедрению инновационных методов обучения. У студентов 1 курса преобладают внешние мотивы обучения. Существует гендерные особенности разделения мотивов, и у девушек, и у юношей преобладают отрицательные мотивы. В личной беседе юноши утверждали, что среди причин, побудивших их поступить в вуз, есть следующая – страх перед армией, а девушки боятся гнева родителей, которые внушают дочери необходимость получения высшего образования для дальнейшего профессионального самоопределения. Внут-

рения мотивация развита слабо и у обоих факультетов. Распределение мотивов учебной деятельности студентов-первокурсников представлено на рисунке 3.

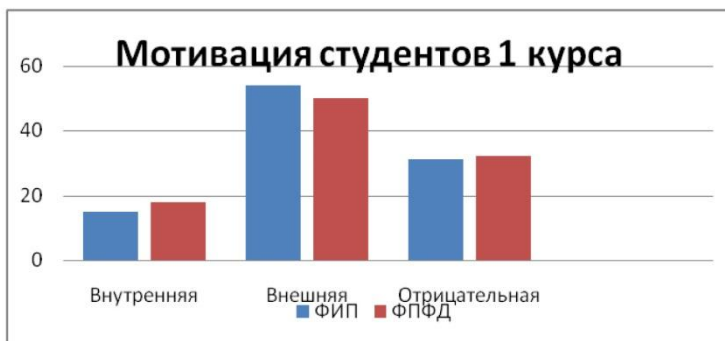


Рис. 3. Распределение мотивов учебной деятельности студентов-первокурсников

После внедрения инновационных и активных методов обучения в процесс преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла тест был повторен. Студенты 4 курса показали следующие результаты: преобладать стали внутренние мотивы учебной деятельности, снизилось количество студентов, у которых преобладало количество внешней и отрицательной мотивации (см. рисунок 4.).

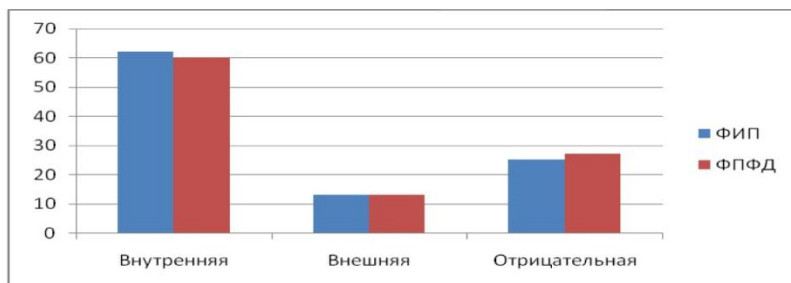


Рис. 4. Мотивы профессиональной деятельности у студентов 4 курса

Развитию учебной мотивации и формированию субъектности студентов способствовало также изменение заданий для самостоятельной работы, позволяющее применять индивидуальный и дифференцированный подход в процессе обучения будущих учителей. Загружен-

ные лекции в электронную среду LMS MOODLE позволяли осуществлять индивидуальный подход. Каждый учащийся может повторить или самостоятельно освоить тему, которую он по какой-то причине пропустил.

Также студенты составляют глоссарий по дисциплине, это позволяет запомнить основные понятия и ввести их в активный категориальный аппарат студентов.

Применяются различные варианты творческих заданий, таких как составление фиш-боун, позволяет активизировать процесс запоминания и анализа учебного материала.

Майнд Мэп позволяет также способствует лучшему запоминанию учебного материала, развивает творческие способности учащихся.

Составление кроссворда формирует активный словарный запас, позволяет лучше запомнить термины учебного курса.

Курсы по выбору психолого-педагогического цикла и проблемные группы кафедры психологии и педагогики способствовали расширению возможностей личностного и профессионального саморазвития будущих учителей. Практикоориентированный характер занятий позволял рассмотреть большое количество вопросов, связанных с будущей профессиональной деятельностью будущих учителей. Студенты научились взаимодействовать с разными категориями детей, строить карьеру, решать конфликты, возникающие в профессиональной педагогической деятельности, научились грамотно владеть общением на различных уровнях. Преподаватели содействовали самореализации актуальных и потенциальных возможностей студента.

Сформировать рефлексивные умения у будущих учителя позволяет праксиологический компонент. Для этого применялись следующие варианты заданий:

1. Вопросы преподавателя: Что нового я узнал на семинарском занятии? Какое задание мне понравилось выполнять?

2. Предоставление ответа в виде таблиц и схем позволяет проанализировать учебный материал и запомнить большой объем информации;

3. Брейн-сторминг как вариант поиска ответа на вопрос преподавателя или решения практикоориентированных задач;

4. Дискуссия способствовала поиску доказательств и выработке единого мнения по спорному вопросу;

5. Привлечение учащихся к выполнению функции контроля и оценки своей учебной деятельности и своих товарищей;

6. Разноуровневые задания в виде презентаций, составления кроссвордов и глоссариев по темам изучаемого курса;

7. Решение профессиональных творческих задач;

8. Внедрение в учебный процесс диалога с учащимися позволяет формировать их мировоззрение и мировосприятие, формировать четкую картину мира, будущие педагоги учатся взаимодействовать друг с другом;

9. Введение в процесс преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла активных и инновационных методов создает условия для самостоятельного контроля учащимися собственных действий;

10. Введение основ педагогического проектирования способствует развитию рефлексии и навыков профессиональной деятельности.

Также для формирования рефлексии использовались упражнения. Например, упражнение «качества». Участникам предлагается написать десять положительных качеств, затем десять отрицательных качеств, затем их проранжировать их. Это упражнение помогает сформировать адекватную самооценку, проработать свои негативные качества.

Диагностика рефлексивных умений была изучена при помощи методики определения уровня сформированности педагогической рефлексии (по О. В. Калашниковой). Количество студентов, обладающих высоким уровнем рефлексивных умений в экспериментальной группе, выросло на 14,3%, в контрольной группе – на 2,1%. Количество будущих учителей, обладающих средним уровнем рефлексии, в экспериментальной группе выросло на 17,2%, в контрольной группе – на 4,8%. Количество будущих учителей с низким уровнем сформированности рефлексивных умений уменьшился на 38% в экспериментальной группе и на 16,9% в контрольной группе. Таким образом, рефлексивные умения формируются в процессе практической работы.

Под студенческим самоуправлением мы будем понимать развитие творческого начала у студентов, формирования их ответственности и гражданской позиции, самостоятельности и социальной активности.

Научно-исследовательское направление самоуправления позволяет выявить одаренных студентов, которые занимаются активной научной деятельностью: пишут статьи, участвуют в ежегодных студенческих конференциях, которые проводят в ТГПУ и других вузах, например, «Молодежь и наука – третье тысячелетие», «Проблемы

молодежи глазами студентов». Они также участвуют в научных мероприятиях, проводимых вузом, например, в научной студенческой весне, которая включает различные мероприятия.

Также в 2019 году на базе нашего вуза начала работать «Точка кипения», в котором студенты могут получить свободный доступ к профессиональным знаниям, авторитетным экспертам в различных областях науки, новым идеям и технологиям.

Культурно-массовая деятельность ориентирована на проведение различных ежегодных мероприятий, сохранение традиций студенческого творчества, позволяет поддерживать деятельность студенческих творческих коллективов. Среди них «Знакомьтесь, мы 1 курс», «Живет такой парень» и др. Студенческий актив ежегодно проводит учебу в Алексин-боре.

Спортивно-оздоровительное направление студенческого самоуправления способствует пропаганде здорового образа жизни подрастающего поколения, проведению массовых спортивных мероприятий таких как, неделя здоровья, спартакиада студенческого городка «Здоровьем и силой прославим Россию!».

Информационное направление позволяет организовать информационное пространство в вузе, которое освещает наиболее значимые мероприятия в жизни студенчества.

Принимая участие в студенческом самоуправлении, каждый студент сможет раскрыть свой творческий потенциал, проявить себя в различных видах деятельности. Это способствует поддержанию традиций факультета, формированию активной жизненной позиции учащихся, раскрытию их творческих способностей, их личной и профессиональной самоактуализации.

Таким образом, формирование когнитивного, мотивационного и праксиологического компонентов позволяет сформировать субъекта профессиональной педагогической деятельности.

1.4 Студент как субъект самооценочной деятельности

Формирующая сегодня в российском государстве модель высшего образования в качестве главной ценности определяет становление саморазвивающейся, самореализующейся личности работника-гражданина, способного к продуктивной жизнедеятельности в постиндустриальном обществе. Эта модель отвечает требованиям новой производственной системы (таблица 1) и призвана обеспечить снятие социальных проблем прежнего воспроизводства, связанных с устаревшей идеологией, бюрократизмом, негуманностью, которые способ-

ствоvalи забвению самооценности личности, вторжению в неуправляемое пространство духовного развития личности и др., где скорость и качество усвоения все возрастающих объемов информации уже не обеспечивалось традиционным знаниевым подходом. Перечисленные проблемы указывали на отсталость, примитивность прежней модели образования и являлись результатом игнорирования сложных процессов саморазвития обучающихся при бихевиористском подходе к пониманию и организации психических процессов в ходе обучения.

В. Д. Симоненко указывает, что прежние перестали работать, т. к. не давали обучающемуся действительной возможности вступить в мир с изменчивыми научными, технологическими, социальными формами деятельности. "Классическая система образования вводит человека в абсурдную ситуацию, предлагая ему знания, которые обесцениваются с каждым годом"¹¹³.

Человекоцентристский подход в новой модели находит свое отражение в том, что каждый обучающийся рассматривается как цель в виде качественно нового социально-экономического и духовного результата - самовоспроизводящейся личности гражданина и самореализующегося работника. Акцент делается на целостное восприятие обучающегося как индивида, субъекта, личности, индивидуальности, что предусматривает учет в процессе его развития латентных процессов самодвижения различных состояний, свойств, процессов в зависимости от силы и глубины имеющегося у конкретного студента задатков, черт характера, а также уже сложившихся привычек, ценностей, свойств интеллекта, навыков и способностей, движимых силой мотивов и интересов¹¹⁴.

Таблица 1

**Содержание требований к новой системе
воспроизводства человека**

Требования	Направленность требований
Человекоцентричность	Саморазвитие и развитие задатков, способностей, исходя из интересов, склонностей, а не только заказа системы общественного труда
Гражданственность	Формирование общечеловеческих и национальных ценностей личности, исходя из ментальности

¹¹³ Симоненко В. Д. Технологическая культура и образование. Брянск: БГПУ, 2001. 214 с. С. 78.

¹¹⁴ Алексеевский В. С. Синергетика менеджмента устойчивого развития: Монография. Калуга: Манускрипт, 2006. 328 с.

	своего народа, его культуры
Инновационность	Формирование не только научных, но и духовных, т. е. целостных взглядов, мировоззрения, обеспечивающих обновляемость подходов
Технологичность	Распредмечивание – опредмечивание знаний, их практическая применимость в виде технологических умений
Коммуникативность	Восприятие и уважение ценностей других культур, их интериоризация в своей деятельности, труде, общении
Универсальность	Формирование способностей к преобразовательной, самостоятельной и самодостаточной умственной и физической деятельности, подкрепляемой адекватной самооценкой ее результатов

Психологическое наполнение новой модели образования позволяет отразить в ней во взаимодействии три группы процессов: социальные, психо-физиологические, социально-психологические, обеспечивающие самодвижение свойств, состояний и качеств индивида как процессов явных, к которым относятся наблюдаемые и измеряемые состояния; неявных - проявляющихся и изменяющихся свойств личности; и скрытых - наблюдаемых, но внешне не управляемых свойств и состояний (рис. 5).



Рис. 5. Явные, неявные и скрытые процессы самодвижения свойств, состояний и качеств как аспект саморазвития обучающегося в новой модели образования

В. С. Алексеевский¹¹⁵ отмечает, что новая модель образования предусматривает не воздействие на личность, а вовлечение обучающегося в качестве субъекта в процессы информирования, узнавания, деятельности, втягивания его в культурную среду группы, организации, в процессы развития себя и этой социокультурной среды, в присвоение ценностей, норм, правил, традиций коллектива, своего региона, страны.

Особенно важным в новых условиях развития нашего общества становится инициирование творческих проявлений молодежи, создание условий для реализации продуцируемых подрастающим поколением социально-значимых идей, организация психологической поддержки обучающихся в кризисных, переходных ситуациях развития, формирование умения применять творческую энергию в позитивных видах деятельности, развитие рефлексии и самооценочной деятельности как показателей сформированности субъектности студента. Далее остановимся более подробно на рассмотрении данного аспекта учебно-профессиональной деятельности обучающихся высших учебных заведений.

Системное определение самооценочной деятельности предполагает ее рассмотрение как совокупности оценочных умений обучающихся и их оценочного отношения к собственным образовательным результатам. В нашем исследовании самооценочную деятельность мы связываем прежде всего с умением студента адекватно воспринимать себя, свои мотивы, анализировать свою деятельность и ее результаты. При изучении самооценочной деятельности мы делаем акцент на формировании у обучающихся способности к объективной оценке результатов собственной учебной деятельности, а также умения адекватно оценивать себя как личность и будущего профессионала в системе реальных взаимоотношений с другими людьми.

В контексте нашего исследования представляет интерес подход М. И. Дьяченко и Л. Н. Кандыбович к выделению компонентов готовности обучающихся к самооценочной деятельности. Эти ученые предлагают различать мотивационный компонент готовности (положительное отношение к самоанализу и саморегуляции), ориентационный (знания и представления о критериях оценивания той или иной

¹¹⁵ Алексеевский В. С. Менеджмент и синергетика устойчивого развития социальных объектов: Монография. М.: Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2003. 320 с.

деятельности), волевой (самоконтроль, умение управлять своими действиями), оценочный (рефлексия)¹¹⁶.

В самооценочной деятельности, как и в любой другой, выделяются мотивационный, операциональный и результирующий компоненты. Конкретизация выделенных компонентов применительно к психологической структуре самооценочной деятельности позволяет выделить в ней три основные составляющие: самооценку, самооценочные умения, самоэффективность (рис. 6).

Мотивационный компонент самооценочной деятельности можно представить в виде иерархии потребностей, вытекающих одна из другой: потребность в самопознании, потребность в обретении идентичности, потребность в самопрезентации, потребность в самоуважении, потребность в самореализации.

Следует отметить, что с психологической точки зрения деятельность, от которой человек не получает удовлетворения, которая не способствует повышению его самооценки, не может быть высоко мотивирована, не имеет позитивного личностного смысла.

Самооценка является основой мотивационного компонента самооценочной деятельности. Психологами доказана мотивационная эффективность самооценочных эмоций и индивидуальной предубежденности самооценки: при определении модели выбора риска привлекательность самооценочных последствий предвосхищаемого результата действия соотносится с соответствующей вероятностью успеха и побуждает к действию. На реализацию мотивирующей функции самооценки влияют сложность задания, привлекательность успеха и приближение к сверхцели – конечной цели обучения.

¹¹⁶ Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. Н. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. Мн.: Харвест, 2006.



Рис. 6. Психологическая структура самооценочной деятельности студента

Самооценочные умения составляют операциональный компонент самооценочной деятельности студентов. В работах современных ученых они относятся к группе общеучебных умений. Самооценочные умения выражаются в способности обучающегося поставить цель своей деятельности, добиться ее выполнения собственными силами, соотнести полученные результаты с эталоном (осуществить самоконтроль), провести рефлексивный анализ результатов своей деятельности согласно критериям оценивания, одновременно намечая пути ее коррекции¹¹⁷.

Самозффективность определяется как вера в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации¹¹⁸. Р. Л. Кричевский под самозффективностью понимает «...убежденность людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями, оказывающими влияние на их жизнь»¹¹⁹. Самозффективность является результирующим компонентом самооценочной дея-

¹¹⁷ Хмельницкая А. Ю. Формирование оценочных умений учащихся при обучении физике // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 4. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 83-88.

¹¹⁸ Гончар С. Н. Самозффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов // Педагогическое мастерство: матер. междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 250-253.

¹¹⁹ Кричевский Р. Л. Самозффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. № 1. С. 47-52.

тельности, который формируется в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

В самооценочной деятельности студент выступает как субъект самопознания, общения (рефлексивно-оценочная сторона самооценки), «культурного» тела, самопреобразования.

Последний из перечисленных процесс эффективно осуществляется только в том случае, если у обучаемого проявляется желание самоизменения. Тогда эта потребность, сопровождаемая эмоциями, вызывает энергетический всплеск, из которого воля и интеллект делают целесообразный поток. Волевые качества при этом рассматриваются в контексте проявления результирующей аффективной сферы.

Для обучающихся самооценка учебной деятельности очень важна. При этом негативная самооценка может быть существенно скорректирована педагогом, если поощряется не успеваемость сама по себе, а прилагаемые для этого усилия, активность, добросовестность. В результате позитивного отношения преподавателя, его поддерживающих реакций происходит повышение самооценки студента, что, в свою очередь, способствует раскрытию его творческого потенциала.

Считается, что многие обучающихся оказываются в учебном процессе недооцененными. Недооценка собственного труда и активности переживается особенно остро, что нередко порождает межличностные конфликты между преподавателем и студентами.

Острую форму конфликты приобретают в двух случаях:

- 1) когда обучающийся оценивает уровень своих знаний выше, чем педагог;
- 2) когда, в целом, правильно оценивая уровень выполненного учебного задания, преподаватель не делает предметом оценки вложенный обучающимся в работу труд.

Следует учитывать, что самооценка взрослых обучающихся осуществляется на основе усвоенных в ходе предшествующего обучения критериев и с трудом поддается коррекции.

Высокая самооценка, по мнению Р. Бернса, действует как механизм самопоощрения при эффективной деятельности, так как способствует максимальному проявлению способностей индивида. Если поощрение не зависит от эффективности деятельности, низкая самооценка не способствует активности, а высокая – способствует. Т. е. внешнее поощрение эффективной деятельности стимулирует только лиц с низкой самооценкой.

При неудаче индивид с высокой самооценкой будет повторять попытки добиться успеха, решить задачу, и, возможно, его попытки окажутся эффективными.

Показатель способностей не позволяет прогнозировать повторные действия при неудаче, поскольку способность – устойчивое качество, которое не меняется от попытки к попытке, а показатель самооценки – позволяет. Поэтому в качестве наиболее важной практической задачи мотивации учебной деятельности сегодня выдвигается задача повышения уровня объективной самооценки студентов. Когда перед преподавателем стоит такая задача (повышение самооценки обучающихся), то ему необходимо выяснить, как они воспринимают свои способности, в каких категориях они интерпретируют результаты своей деятельности, научить их правильному отношению к успехам и неудачам, дать возможность самореализоваться, отмечает М. В. Давер¹²⁰.

Учет успеваемости в вузах только по результатам сессий нельзя признать удачным в плане стимуляции повседневной активности студентов. Удачнее в этом плане суммирование среднесеместровой и экзаменационной оценок, которое требует разработки индивидуализированного психологического подхода к проведению экзаменов.

Главная проблема при работе с будущими педагогами заключается не только в формировании адекватной самооценки студентов, но и в действенности приобретенных рефлексивных знаний применительно не только к себе, но и к окружающим людям, на чью самооценку будущие учителя призваны влиять в силу специфики их профессиональной деятельности. Действительно, ведь студент педагогического вуза в процессе самооценочной деятельности выступает в нескольких ролях:

- во-первых, он является субъектом собственной самооценочной деятельности, его самооценка выступает как ее результат. Обоснованность, рефлексивность и действенность самооценки, согласно принципу единства сознания и деятельности, должны влиять на качество и уровень его учебной деятельности;

- во-вторых, будущий педагог одновременно является субъектом познавательной деятельности, направленной, в частности, на изучение особенностей становления личности школьника и ядра этой личности - самооценки - на разных возрастных этапах, в связи с чем

¹²⁰ Давер М. Мотивационно-стратегические основы личностно ориентированного обучения языкам // Univ. Liberă Intern. din Moldova; coord.șt.: Elena Prus, Ușakova Natalia, red. resp.: Ludmila Hometkovski, Iuri Krivoturov, Janna Severinova. Chișinău.: ULIM, 2012. P. 127-139.

будущий учитель должен овладеть умениями управлять процессом формирования самооценки учащихся;

- в-третьих, студент педвуза – это потенциальный учитель. Давно доказано, что личность учителя в большей степени, чем программы обучения, учебники, интерактивные доски и многое другое, формирует личность ребёнка, влияет на достижение им планируемых результатов обучения. Педагог оказывает воздействие на своих воспитанников в процессе педагогического общения и деятельности.

Характер его влияния во многом зависит от свойств и качеств личности учителя, его профессиональной компетентности, авторитетности и многих других параметров. При этом личность учителя, как правило, проецируется на его учеников. Насколько учитель адекватен, устойчив и критичен в своей самооценке, настолько успешно он сможет воздействовать на личностное становление своих учеников.

Исследования М. В. Давер показали, что учебная самооценка может приобрести большую значимость и стать важным компонентом общей личностной самооценки студента и мотивирующим фактором учебной деятельности при учете следующих основных положений:

- учебная самооценка при правильном подходе к обучению может стать важнейшим фактором учебной мотивации, стимулирующим развитие способности к изучению дисциплин;

- учебная самооценка должна быть оперативной и постоянной и сопровождаться консультативной поддержкой преподавателя;

- обучающиеся должны иметь право выбора момента и частоты самооценивания;

- оценка должна зависеть от активности и от меры труда не в меньшей мере, чем от способностей; при самооценивании должны оцениваться не только знания, но и стратегии и активность обучающегося: его умения общаться, учиться, планировать и организовывать свою деятельность, мобилизовать ресурсы в экстремальной ситуации;

- у студента обязательно должна быть возможность рискованного выбора, при которой успешный выбор приносит очень сильный поток положительных самооценочных эмоций, а неуспешный – не приводит к значительным потерям и не является необратимым;

- должна обеспечиваться доступность успеха (если на занятиях будут предлагаться разные задания, доступные каждому обучающемуся, тогда успех будет легко достижим и зависим только от интенсивности прилагаемых усилий);

- важно способствовать формированию адекватных самооценок студентов путем введения четких критериев оценивания; критерии

самооценки обязательно необходимо связывать с проявлениями творческого потенциала, т. е. самое оригинальное, новое должно оцениваться выше;

- в самооценку целесообразно включать оценку развития лидерских качеств – это способствует повышению значимости учебного оценивания для личностной самооценки;

- оценки педагога необходимо соотносить с результатами самооценивания студентов;

- важно создавать возможности для повышения самооценки обучающихся за счет стимулирования их активности в учебной деятельности, помощи в самоориентации обучающихся в своих силах, умениях, возможностях, использовать положительную самооценку для повышения мотивации и автономности их учения¹²¹.

- только специальная подготовка в течение некоторого начального периода и задание четких параметров самооценивания, предусматривающих все аспекты позитивного и негативного стимулирования, могут придать самооценке элементы объективности и помочь соотнести ее с итогами формального контроля¹²².

В ходе проведенного нами интернет-опроса были выявлены важные сведения, позволяющие по-новому взглянуть на проблемы организации и развития самооценочной деятельности студентов педагогического вуза.

Так, среди прочих будущим педагогам был задан вопрос, представляющий значимость в контексте реализации положений деятельностного, субъектного и личностно-ориентированного подходов в образовании: "Какую роль играет студент в образовательном процессе?". Были получены следующие ответы: более половины респондентов указали, что студент должен занимать активную позицию, сам выбирать отдельные дисциплины для изучения, участвовать в построении собственной индивидуальной образовательной траектории, оценивании результатов образовательного процесса (первый вариант ответа); четверть опрошенных на этот вопрос ответили, что "студент

¹²¹ Давер М. Мотивационно-стратегические основы личностно ориентированного обучения языкам // Univ. Liberă Intern. din Moldova; coord.șt.: Elena Prus, Ușakova Natalia, red. resp.: Ludmila Hometkovski, Iuri Krivoturov, Janna Severinova. Chișinău.: ULIM, 2012. P. 127-139.

¹²² Давер М. В. Система самооценочных контрактов в личностно ориентированном обучении // Педагогика: научно-теоретический журнал. 2006. №7. С. 68-74. URL: <http://portalus.ru>. Номер публикации: №1194354645 (дата обращения: 01.08.2019 г.).

является основным потребителем образовательных услуг, поэтому преподаватели должны строить образовательный процесс с учетом его возможностей, пожеланий, интересов" (второй вариант ответа); 9% указали, что "от студента ничего не зависит, он как «пустой сосуд», который преподаватели должны наполнить знаниями" (третий вариант ответа); 7% выбрали вариант ответа "затрудняюсь ответить, так как не задумывался (лась) над этим вопросом" (четвертый вариант ответа) (рис. 7).

Таким образом, большинство современных студентов хотели бы быть активными участниками образовательного процесса, субъектами собственной деятельности, в том числе оценочной, с мнением которых считаются, интересы и возможности которых учитывают.

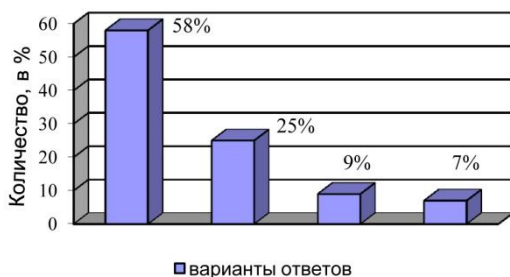


Рис. 7. Распределение ответов респондентов на вопрос "Какую роль играет студент в образовательном процессе?"

На прямой вопрос "Нужна ли, на Ваш взгляд, в процедуре оценивания учебных достижений студентов их самооценочная деятельность?" вариант "да" выбрали 89% опрошенных; вариант "нет" – 11% (рис. 8).



Рис. 8. Распределение ответов респондентов на вопрос "Нужна ли, на Ваш взгляд, в процедуре оценивания учебных достижений студентов их самооценочная деятельность?"

Таким образом, подавляющее большинство студентов считает, что в процедуре оценивания учебных достижений необходимо учитывать результаты их самооценочной деятельности. В то же время десятая часть респондентов, видимо, не понимает сущности, назначения, личностной и учебной значимости самооценки, в связи с чем не считает важным развитие самооценочной деятельности.

На следующий вопрос "Совпадает ли самооценка Вашего ответа на экзаменах и отметка в зачетке?" ответы респондентов распределились следующим образом: первый вариант ответа "обычно я себя оцениваю выше, чем преподаватель" выбрали 9% обучающихся; второй вариант "моя оценка совпадает с оценкой преподавателя" отметили 66% студентов; третий вариант "обычно я жду более низкой оценки, чем получаю на самом деле" выделили 23% опрошенных. 2% голов было зафиксировано в четвертой графе (свободный вариант ответа – другое), где некоторые студенты поместили, что совпадение / несовпадение оценок и самооценок зависит от дисциплины и конкретного преподавателя (рис. 9).

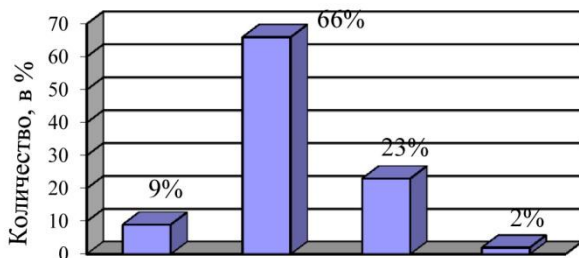


Рис. 9. Распределение ответов респондентов на вопрос "Совпадает ли самооценка Вашего ответа на экзаменах и отметка в зачетке?"

Таким образом, полученные нами данные не совпадают с распространенным мнением о том, что большинство обучаемых оказываются недооцененными в учебном процессе. Напротив, наши результаты, полученные от самих студентов, указывают на то, что оценивание в вузе осуществляется более-менее объективно, т. е. оценка преподавателя совпадает с оценкой самого себя студентом. Почти четверть опрошенных считают, что их оценки (отметки в зачетке) завышаются.

Важным с точки зрения изучаемой проблемы для нас являлся вопрос о преюмственности формировании самооценочной деятельности студентов на школьной скамье и в вузе. В связи с этим обучающимся был задан вопрос "Учили ли Вас в школе осуществлять самооценку результатов собственной познавательной и учебной деятельности?", на который мы получили следующие ответы: первый – "в школе целенаправленно учили осуществлять самооценку" (22%); второй – специально не учили, но я всегда пытаюсь сам (а) выделить положительные и отрицательные стороны выполненной деятельности и сделать выводы на будущее (48%); третий – меня к этому приучали родители (23%); четвертый – я этому учился(ась) у друзей (5%); пятый – считаю, что самооценка не нужна, так как всегда найдутся те, кто делает это за меня (1%); шестой – не учили (2%) (рис. 10).

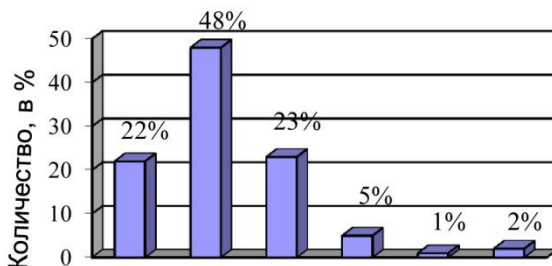


Рис. 10. Распределение ответов респондентов на вопрос "Учили ли Вас в школе осуществлять самооценку результатов собственной познавательной и учебной деятельности?"

Таким образом, большинство респондентов считает, что в школе у них целенаправленно не формировали способности к самооценочной деятельности. Свои навыки в этой области они связывают с собственными попытками осуществления рефлексии своей деятельности, а также с влиянием родителей.

Особый интерес для нас представляли ответы студентов на вопрос "Каким образом можно учитывать при оценке деятельности студента результаты его самооценки?". Здесь ответы респондентов распределились следующим образом: 70% опрошенных указали, что "способность адекватно себя оценить, выявить достоинства и недостатки может стать основанием для получения дополнительного балла при балльно-рейтинговой системе" (первый вариант ответа); 15% студентов отметили, что "неспособность объективно оценить свою дея-

тельность может стать основанием к снижению количества баллов перед зачетами и экзаменами" (второй вариант ответа); 16% обучающихся посчитали справедливым, если их рефлексивные отчеты составят отдельную шкалу для оценки портфолио студентов и будут учитываться на экзаменах, при поступлении в магистратуру и аспирантуру (третий вариант ответа) (рис. 11).

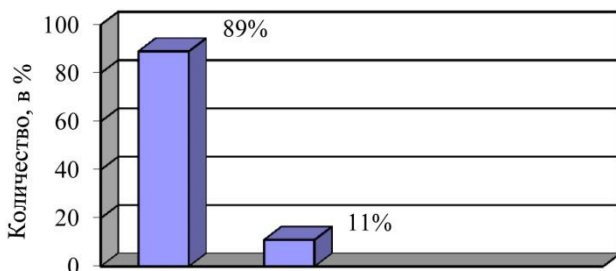


Рис. 11. Распределение ответов респондентов на вопрос "Каким образом можно учитывать при оценке деятельности студента результаты его самооценки?"

Таким образом, в ходе анализа ответов на данный вопрос были выявлены возможные пути встраивания самооценки студентов в итоговую интегрированную оценку результатов образовательного процесса. Свои ожидания обучающиеся связали прежде всего с развитием критериальной основы балльно-рейтинговой системы. Пожелания студентов, на наш взгляд, необходимо учитывать при проектировании новой системы оценивания результатов образовательного процесса в вузе.

Становление студента субъектом самооценочной деятельности при реализации новой модели в современных условиях тесно связано с изменением спектра используемых технологий его образования (самообразования), воспитания (самовоспитания) и развития (саморазвития) (рис. 12)¹²³.

¹²³ Алексеевский В. С. Синергетика менеджмента устойчивого развития: Монография. Калуга: Манускрипт, 2006. 328 с.



Рис. 12. Спектр используемых технологий в новой модели образования

Для развития самооценочной деятельности студента нами был подобран / разработан спектр разнообразных оценочных средств (рис. 13).



Рис. 13. Спектр средств для организации самооценочной

деятельности студентов вуза

Кратко охарактеризуем некоторые из них.

Рефлексивное е-портфолио (электронное портфолио) как совокупность лучших законченных работ студентов, представленная в электронном виде, составляемая им в течение всего периода обучения в вузе, сгруппированная с использованием определенных рубрик, раскрывающая успехи и достижения обучаемого на основе определенного критерия, является одним из современных средств аутентичного оценивания.

Данный вид портфолио направлен на раскрытие динамики профессионально-личностного развития студентов. С его помощью можно контролировать результативность деятельности обучающихся как в количественном, так и в качественном плане. Оно может включать в себя переведенные в электронный вид и размещенные в личном кабинете студента проанализированные, отрефлексированные им контрольные работы, творческие проекты, результаты микроисследований, примеры успешного опыта практического решения профессиональных задач и т. д., а также сопроводительные документы, которые свидетельствуют о его усилиях, прогрессе, достижениях в различных видах деятельности (учебно-профессиональной, научно-исследовательской, социально-значимой, творческой, спортивной и пр.), подтверждают его успехи. Рефлексивное е-портфолио позволяет не только провести самоанализ своих текущих достижений и недостатков, но и оценить динамику личностного и профессионального развития, наметить цели своего дальнейшего развития.

Самооценка развития компетенций может осуществляться студентом посредством использования специально разработанных «листов самооценки» с заданной шкалой. Это может быть, например, 3-х балльная шкала оценки Ликерта (компетенция не проявляется, проявляется в достаточной степени, проявляется в высокой степени).

Большой инструментарий для самооценочной деятельности может предоставить современная психодиагностика, накопившая немало тестов-опросников для изучения различных личностных проявлений. Использование психологического самооценочного теста-опросника позволяет составить психолого-педагогический «портрет» студента с базовым, средним и высоким уровнями развития соответствующих компетенций, каждая из которых может быть оценена с позиции всех ее составляющих: когнитивного, деятельностного и личностного компонентов. Самодиагностику с использованием психологических тестов студенты могут осуществлять самостоятельно на

учебных занятиях под руководством преподавателя, дома - в рабочих тетрадях по дисциплине, в системе электронного обучения (MOODLE) с последующей консультацией преподавателя-психолога (при необходимости). Данные самодиагностики целесообразно дополнять результатами взаимооценивания студентами друг друга и экспертной оценкой преподавателей и работодателей, которые могут измерять необходимые составляющие формируемых компетенций обучающихся по тем же методикам.

Рефлексивная карта представляет собой специально разработанную для решения определенных целей таблицу, в которой представлены подлежащие оценке компетенции в виде описания формируемых знаний, умений, навыков, способов деятельности, профессионально-личностных качеств. Как правило, рефлексивные карты имеют стандартизированный вид и предполагают со стороны обучающегося письменное соотнесение выделенных компетенций и уровня их развития путем проставления в соответствующих графах баллов или специальных значков. Наиболее часто в настоящее время рефлексивные карты используются для определения студентом своей готовности к выполнению определенной деятельности, при подведении итогов педагогической практики, в ходе самооценивания стажерами результатов самореализации в качестве педагогов и пр. Рефлексивная карта помогает сформировать умения вербально характеризовать свою работу, сравнивать с образцом или результатами предыдущей деятельности, дает представление о конкретных умениях и навыках, которые, по мнению студента, у него сформированы на достаточном уровне, выявить затруднения и проблемы, осознаваемые самим обучающимся, выработать у будущих учителей потребность в организации и анализе своего труда.

Под рефлексивным мониторингом понимается регулярная процедура отслеживания результатов обучения на основе рефлексии и самооценки через организацию системы контроля, сбора, обработки информации, представляющей собой совокупность показателей для анализа, прогноза и моделирования учебного процесса, направленного на достижение поставленных целей¹²⁴.

В контексте нашего исследования представляет интерес рефлексивный мониторинг индивидуальных достижений студентов,

¹²⁴ Ильичева С. В. Компьютерная поддержка мониторинга индивидуальных достижений студента на уровне дисциплины [Электронный ресурс] / С. В. Ильичева // URL: <http://tm.ifmo.ru/tm2010/src/279e.pdf> (дата обращения: 01.08.2019).

который осуществляется на уровне конкретной дисциплины, а также рефлексивный мониторинг действия, представляющий собой постоянное и непрерывное отслеживание обучающимся своих действий, действий других людей, а также физических и социальных условий действия, и предполагающий, что субъекты не только отслеживают собственные действия, но и ожидают подобного же отслеживания от других людей.

Отчет с результатами самоанализа профессиональных действий – рефлексивное средство самооценки студентом успешности самореализации в качестве учителя в ходе педагогической практики или при выполнении заданий, приближенных к реальной профессиональной деятельности. Студент может проводить самоанализ результатов выполнения компетентностно ориентированных тестов, проектов, практико-ориентированных заданий, комплексных межпредметных заданий, рефератов, презентаций, решения психолого-педагогических задач, кейс-стади и др., составлять самоотчет по итогам участия в деловой игре, коллоквиуме, мозговом штурме, круглом столе, групповой дискуссии и т. д.

Рефлексивные вопросы – вопросы, заданные с целью осмысления студентом содержания и последовательности собственных умственных действий, операций; использованных методов и приемов деятельности; возникших трудностей и их причин; новых знаний, умений и навыков; достижения или недостижения поставленных целей и задач на этапах целеполагания, планирования деятельности, реализации и контроля.

Самооценочные незаконченные предложения – предложенное нами новое средство осуществления самооценочной деятельности студентов в учебном процессе, заимствованное из психологической науки, предусматривающее возможность для взрослых обучающихся выражать свои мысли и чувства удобным для них способом.

"Рефлексивный экран" представляет собой оценочное средство, которое используется при организации работы в группе и предполагает поочередную устную оценку обучающимся своей деятельности, эмоциональных состояний, мотивационных установок и пр. с использованием предложенных на доске (листе, экране) незаконченных предложений.

"Рефлексивная мишень" – особое оценочное средство, используемое для оценивания обучающимися содержания и технологий проведенного занятия и собственной деятельности на нем. Его суть заключается в том, что на листе бумаги или ином формате (на доске и

пр.) рисуется мишень, которая делится на четыре части. В каждом из секторов записываются вопросы рефлексии состоявшегося занятия.

Например, в 1-ом секторе – вопросы на оценку содержания занятия; во 2-ом – вопросы на оценку технологий, используемых на занятии (форм, методов, средств, приемов, подачи материала, разнообразия, новизны и пр.); в 3-ем секторе – вопросы на оценку деятельности преподавателя; в 4-ом – рефлексивные вопросы на оценку собственной деятельности / успешности работы во время занятия. Каждый обучающийся маркером / фломастером / мелом и пр. четыре раза (по одному в каждом секторе) «стреляет» в мишень, делая метку. Метка соответствует его оценке результатов состоявшегося взаимодействия. Для метки можно использовать кнопки, магниты, силовые цветные гвозди, все зависит от темы и идеи занятия. Если участник очень низко оценивает результаты, то метка ставится им в «молоко» или в поле «0» на мишени, если выше, то в поле «5». Если результаты оцениваются очень высоко, то метка ставится в «яблочко», в поле «10» мишени.

Рефлексивное эссе – краткое письменное сочинение-размышление студента о своих планах, целях, стремлениях и др. Цель эссе состоит в развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных умозаключений. Роль этого оценочного средства особенно важна при формировании профессиональной компетентности будущих педагогов, так как оно предполагает выработку умений выражать собственную точку зрения, размышлять, аргументировать свою позицию, способствует интеграции знаний из области гуманитарных, социальных и экономических наук¹²⁵.

Лист индивидуальных достижений – это оценочное средство, представляющее собой отдельный лист с изображением таблицы, содержащей критерии оценки, где фиксируется успешность формируемых у студента в течение одного семестра планируемых результатов обучения – основных навыков и умений в различных видах деятельности (учебной, учебно-профессиональной, научно-исследовательской, воспитательной, социально-значимой, спортивной, творческой и т. д.). Заполнение такого листа на каждого обучающегося позволяет оперативно составлять комплексную характеристику его активности и результативности в оцениваемых областях.

¹²⁵ Разработка фонда оценочных средств в проектировании образовательных программ. Учебное пособие /Н. С. Михайлова, Е. А. Муратова, М. Г. Минин. Томск: Томский политехнический университет, 2010. 217 с.

Дневник самонаблюдений (самоконтроля) – современное оценочное средство, основанное на письменном отчете (как правило, структурированном) по результатам самонаблюдений за своим психическим или физическим состоянием, индивидуальными результатами, показателями готовности к выполнению определенной деятельности и пр.

Таблицы образовательных результатов – современное средство накопительной оценки. Таблицы образовательных результатов составляются из перечня действий (компетенций), которыми должны овладеть обучающиеся. Электронный вариант таблиц для каждой подгруппы компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и пр.) может размещаться в системе MOODLE. Отдельно могут быть разработаны таблицы для личностных результатов образовательного процесса.

Открытый самооценочный контракт представляет собой согласованную со студентами систему мотивационно-стратегически обоснованных критериев оценки их деятельности и способов набора, зарабатывания, выигрыша, изменения (повышения или понижения, например, путем введения санкций со стороны преподавателя) баллов по дисциплине в различных формах учебной работы путем выполнения самостоятельно определяемого количества разнотипных заданий нескольких уровней сложности (оцениваемых соответствующим количеством баллов), которые хочет выполнить конкретный обучающийся, основанную на самооценке и учете уровня притязаний.

Мы полагаем, что описанные выше самооценочные средства могут сыграть важную роль в развитии учебной самостоятельности студентов в процессе их становлении субъектами самооценочной деятельности.

1.5 Источники и условия развития субъектности личности в процессе получения высшего образования

В основе понятия «субъектность» лежит категория «субъект», которая стала одной из самых употребляемых в разных контекстах и с разной смысловой нагрузкой.

Субъектность раскрывается через социальные взаимодействия, активность, деятельность, творчество (Л. И. Анцыферова, Н. Я. Большунова, А. В. Брушлинский, А. В. Петровский, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, В. О. Татенко, А. В. Чудновский и др.).

Субъектность, как интегральная характеристика активности человека, имеет сложную структуру и включает в себя такие составляющие как: активность, целостность, автономность, рефлексивность, самоценность, опосредованность, ответственность, креативность, позицию в межличностных отношениях (К. А. Абульханова, Н. Я. Большунова, А. В. Брушлинский, М. В. Исаков). В данных характеристиках и проявляется жизненная позиция человека.

В современной науке как по-прежнему не существует единой точки зрения на проблему формирования субъектности, так нет и однозначного толкования возрастных границ становления субъекта.

Выделяются две различных точки зрения по проблеме формирования субъектности:

1) субъектность - наивысшее личностное образование (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, З. И. Рябкина и др.);

2) формирование субъектных свойств личности происходит постепенно и в течение всей жизни человека. (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Н. Е. Максимова, Е. А. Сергиенко, Е. А. Сергиенко, В. И. Слободчиков, И. В. Тихомирова, Е. В. Филиппова, Л. Ф. Фомичева и др.). Большинство авторов приходят к выводу, что субъектность является приобретаемым качеством личности.

В процессе своего развития каждый человек может наращивать субъектные характеристики, преодолевая зависимость от внешних условий, тем самым субъектом может стать каждый человек.

Решение проблемы структуры субъектности в исследованиях неоднозначно. В частности, в исследованиях речь идет о более поздних этапах онтогенеза и в основе данной структуры субъекта лежит совокупность сформированных качеств личности.

Преобразующий характер активности личности как субъекта деятельности задается мотивацией и саморегуляцией, а также сознанием и самосознанием. Прежде всего субъектность личности проявляется через самодетерминацию, целенаправленную активность, ее инициацию, построение и управление.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев рассматривают субъекта как способного преобразовывать собственную жизнедеятельность, относиться к самому себе, оценивать, изменять, контролировать выполнение деятельности. При этом в понятие «субъектность» они включают всю совокупность проявлений человеческой психологии и представляют ее как целостность. Субъектность – «многообразие психологических способностей и механизмов, обобщенно представленных в таких

психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер человека»¹²⁶. Они, отмечают, что субъектность не является данностью при рождении, в чем прослеживается связь с идеями И.С. Якиманской – «достижение человеком уровня субъектности предполагает овладение им совокупностью родовых психологических способностей: мышления, сознания, желаний, воли, чувств и т.д.»¹²⁷.

Л. И. Анциферова выделила основные характеристики личности как субъекта своей жизни:

- 1) высокий уровень организации,
- 2) способность «осуществлять себя в более сложной системе жизненных отношений»,
- 3) способность воспринимать мир, как структурированный, интегрированный, содержательный,
- 4) расширение горизонтов сознания и самосознания,
- 5) совершенствование искусства жить,
- 6) автономность «к включающим ее социальным структурам»,
- 7) способность «подняться над собой, признать свою несостоятельность в определенных отношениях, оценить ранее достигнутое, понизить или даже подчеркнуть значимость того, что недавно высоко ценилось,
- 8) высокий уровень психической активности.

Тем самым, Л. И. Анциферова обосновывает важную роль субъекта в преобразовании своей жизни.

В. А. Петровский, развивая идеи А. Н. Леонтьева, отмечает, что субъект появляется, развивается и исчезает в деятельности. Личность перестает быть субъектом, когда начинает действовать неосознанно или в том случае, когда его деятельность направляется извне. Соответственно, субъектность это не данность, которая соответствует определенному этапу развития, а рассматривается как прерывистый, проявляющейся и уходящей в определенные моменты деятельности процесс. В.А. Петровский в связи с этим вводит понятие «феноменом транссубъектности».

А. В. Брушлинский обозначает субъектность как «центральное качество человека, которое позволяет реализовать возможность быть

¹²⁶ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. - М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

¹²⁷ Якиманская И. С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопр. психол. 1994. № 2. С. 64-76.

творцом своего жизненного пути, осуществлять свою внутреннюю активность»¹²⁸.

В. И. Степанский также отмечает, что субъектность формируется в онтогенезе при определенной социальной среде. Процесс формирования субъектности он описывает как разворачивание трех линий. Первая идет от осознания ребенком своего тела (от него он получает ощущения, кроме того он может им управлять) к развитию саморегуляции (способность к физической активности). Вторая, развивается одновременно с первой, предполагает развитие осознания себя как общественного существа, способного к социальной активности, включенного в различные системы взаимодействия.

Третья включает в себя постепенное осознание наличия своей индивидуальности, отличающейся от других людей и не тождественной своему телу, своего внутреннего мира.

А. В. Степанский касается изучения субъектности, рассматривая ее в рамках вопроса формирования личностного общения индивидов, где субъектность выступает предпосылкой. Он утверждает, что, достигая определенного уровня субъектности, люди становятся способными сопереживать друг другу, что выводит их на уровень субъект- субъектного взаимодействия, как высшей формы человеческого межличностного общения. Это, в свою очередь, способствует духовному росту каждого из участников и развитию их субъектности¹²⁹.

Анализ литературы показал, что можно выделить следующие обобщенные характеристики субъектности такие как: активность, автономность, целостность, рефлексивность, опосредованность, креативность, ответственность, самоценность, позиция в межличностных отношениях, сознательность, инициативность, свобода выбора.

Следовательно, субъектность выступает в роли механизма развития и саморазвития личности в гармонии социального, социокультурного и индивидуального опыта человека.

Образовательная среда представляет собой источник, питающий развитие личности, а не «фактор», непосредственно определяющий поведение. Будучи условием осуществления деятельности человеком, образовательная среда несет те духовнонравственные нормы,

¹²⁸ Анцыферова, Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно- деятельностного подхода / Л. И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред А. В. Брушлинский и др. – М.: Академический проект, 2000. – С. 27-42.

¹²⁹ Степанский В. И. Свойства субъектности как предпосылка личностной формы общения // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 25–27.

ценности, роли, церемонии, орудия, системы знаков, с которыми сталкивается индивид.

Источником развития субъектности личности студентов является деятельностное образовательное пространство вуза.

Е. Н. Волкова, исследовавшая субъектность педагогов, считает, что субъектность является интегратором профессиональных способностей человека, обеспечивающих ему возможность выполнения требований, предъявляемых профессией на высоком уровне. Это находит отражение в отношении учителя как к самому себе, так и к учащимся как к субъектам собственной деятельности, поскольку субъектность является условием осуществления человеческого способа бытия.

Субъектность возникает и развивается только при взаимодействии людей в деятельности, при этом основными факторами субъектности являются: высокая осмысленность жизни, мотивация с гуманистической направленностью и внутренним локусом контролем, позитивная, гибкая, открытая Я-концепция, которые в совокупности определяют внутренние условия развития отношения к себе как к деятелю¹³⁰.

О. А. Еремеева, И. М. Котельникова, занимают схожую позицию с Е. Н. Волковой и полагают, что подлинными источниками и движущей силой развития субъектности выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности в мире людей, приобщение к культуре через преобразование своих поступков, мира, других людей, собственной личности, что приводит не только к самоосуществлению индивидуальности, но и обогащению жизни общества. Механизмами и условиями развития субъектности они считают внутренние противоречия, смещение потребностей личности на созидание, психологические орудия (взрослый человек, знак, символ, слово и т. п.), внутреннее единство человека и образовательного пространства, совместную деятельность и общение, включенность индивида в пространство межиндивидуальных связей, социально обусловленную направленность быть личностью, последовательное прохождение зон ближайшего личностного развития с взаимопереходами внешнеплановых и внутриплановых действий, развивающую деятельность, организованную адекватно понятию субъектности; самотворение человека своей личности; деятельностные и лич-

¹³⁰ Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис.... д-ра психол. наук. М., 1998. 50 с.

ностные (эмоциональные, интеллектуальные, волевые) способности.¹³¹

Л. Д. Дмитриева в качестве условий, необходимых для формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, выделяет адекватные диалоговые формы обучения (дискуссию, полемику, спор, диспут, проблемную лекцию, интернет-диалог и пр.); интериоризацию внешне заданных целей гуманизации образования во внутренне обусловленные и лично значимые, формирующие социальную компетентность будущего учителя, проявляющуюся в эмпатийности, толерантности, конгруэнтности и уверенности в себе; организацию рефлексивной практики, позволяющей будущему учителю в контактах с другими осознать свои проблемы в субъект-субъектных взаимодействиях, развить способности к самоанализу своего поведения в диалоге¹³².

Однако результат образовательного процесса не всегда оправдывает ожидания как педагога, так и обучаемых. Так К. Роджерса классифицировал типы обучения на бессмысленное и осмысленное.

Первое «пресыщает» ученика знаниями, в которых он пока не нуждается, так как они выступают для обучаемого лишь абстракцией, содержание которой непонятно, поэтому для их воспроизведения он вынужден заучивать субъективно ненужную информацию. Бессмысленное обучение учит обучаемого подчиняться авторитетам, принимая на веру позиции референтных людей, что не только «уничтожает» желание учиться, но фактически стимулирует развитие негативных личностных характеристик.

Антиподом бессмысленного обучения является осмысленное, которое предполагает взаимную включенность и заинтересованность педагога и обучаемых, обуславливает осознание целесообразности образовательного процесса. Задача педагога заключается в фасилитации, т. е. в оказании посильной помощи обучаемым для усвоения смыслов как элементов личностного опыта, что выступает одним из важнейших условий субъектности. Реализация осмысленного обучения педагогом-фасилитатором строится на твердых убеждениях в ценности личности каждого ребенка, принятии идеи о способности обуча-

¹³¹ Еремеева О. А., Котельникова И. М. Источники и условия развития субъектности личности // Успехи современного естествознания. 2009. № 6. С. 79-80.

¹³² Дмитриева Л. Д. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: автореф. дис.... д-ра психол. наук. Самара, 2011. 37 с.

емого самостоятельно делать выбор и нести ответственность за его последствия, стремлении превратить обучение в творческую деятельность, стимулирующую положительные эмоции всех участников образовательного процесса. Но для этого сам педагог должен характеризоваться конгруэнтностью, открытостью собственным мыслям и переживаниям, отличаться эмпатийным пониманием¹³³.

Осмысленное обучение в сравнении с бессмысленным стимулирует обучающихся к самораскрытию, что находит отражение в стремительном росте познавательной активности обучаемых, совместном поиске ответов на рассматриваемые вопросы, инициации коммуникативной и когнитивных сфер, что способствует развитию собственной личностной позиции.

Однако, для осуществления осмысленного обучения существуют различные предикторы, затрудняющие его реализацию. Объективные трудности состоят в том, что осмысленное обучение требует разрушения привычных статусных позиций между педагогом и обучающимися, педагогом и руководством, что предполагает признание за другим человеком не только его обязанностей, но и прав, уход от односторонней «правоты» более статусного лица в конфликтных ситуациях, потерю власти, которую они воспринимают как ценность. Поскольку этот тип обучения базируется на открытости педагога внешнему и внутреннему опыту, то это налагает на него определенные обязанности, при которых он не должен избегать «неудобных» вопросов обучаемых или строить «фасад защит». Осмысленное обучение учит опираться на собственные ожидания и оценки, что позволяет педагогу уйти от разыгрывания социально навязанной роли, не соответствующей собственным представлениям личности о себе.

Е. Н. Волкова, эмпирически исследовав субъектность педагогов, пришла к заключению, что большая часть из них понимают свое предназначение как трансляцию информации, формирование и контроль социально закрепленных навыков интеллектуального труда и нравственного поведения, при этом ученик воспринимается ими как предмет материального мира, которому отказывают в праве на ответственность, что с позиции автора исследования не только не соответствует развитию субъектности обучаемого, но приводит к тому, что и сам педагог перестает быть субъектом педагогической деятельности¹³⁴.

¹³³ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994.

¹³⁴ Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис.... д-ра психол. наук. М., 1998. 50 с.

В современных условиях образовательный процесс в преобладающем числе случаев реализуется через объект-субъектное и объект-объектное взаимодействие. Первое во главу угла ставит обучающегося, интересам которого должен соответствовать педагог. Эта ситуация становится очевидной в свете того, что существует жесткая конкуренция за абитуриентов, которые приобретают статус студента при обучении в вузе на коммерческой основе, несмотря на то, что часть из них имела низкую успеваемость в школе.

Объект-объектное взаимодействие вначале определялось требованиями внешней объективной действительности, соотносимой с жестким стилем управления руководства (педагога), четкой дифференциацией ролевых позиций, огромной межличностной дистанцией между обучающим и обучающимися (руководством и рядовыми сотрудниками), репродуктивным характером получаемых обучаемыми знаний, что инициировало у них взгляд на себя как объект чужого влияния.

Т. А. Ольховая отмечает, что с утратой субъектности человек демонстрирует неадекватное поведение: проявляет бессмысленную, безрезультативную активность, суетливость или необоснованно бездействует, не достигает поставленных целей, не реализует потребностей. В результате закрепления этого поведения человек становится способен к саморегуляции и самоорганизации собственного поведения, причины своих проблем ищет не в себе, а во внешнем мире¹³⁵.

Самодистанцирование, вызванное рассмотрением собственной личности как объекта посторонних и личных воздействий, нередко инициируется межличностными и внутрличностными конфликтами, которые делают лабильной или ригидной собственную Я-концепцию, деформируют представления личности о себе, убеждают ее в собственной неэффективности, что в дальнейшем отрицательно сказывается на самоотношении, исходя из модальности которого человек будет сходным образом относиться к другим людям.

С точки зрения Н. И. Сарджвеладзе, самоотношение может быть субъект-объектным и субъект-субъектным. Первое отношение характеризуется само-отстраненной позицией, при которой человек смотрит на себя как сторонний наблюдатель. По отношению к собственному «Я» личность проявляет орудийную ценность. Дей-

¹³⁵ Ольховая Т. А. Становление субъектности студентов как параметр качества современного университетского образования // Эл. науч. изд. «Аксиология и инноватика образования». С. 69-76. URL: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/14/8.pdf>

ствия человека зачастую носят компенсаторно-защитный характер, поскольку в их основе лежит чувство собственной неполноценности. Поэтому такая личность стремится не столько к самоутверждению, сколько к социальнопсихологической адаптации. Субъект-объектное самоотношение обучает человека не только манипулировать собой, но и переносить тот же способ отношения на других людей.

При субъект-субъектном отношении личность воспринимает себя как неповторимую целостность, которая через себя постигает внутренний мир другого человека. Данная личность рефлексивна, пластична, направлена на поиск смысла своей жизни, поэтому стремится быть собой, а не просто казаться лучше¹³⁶.

Исходя из представленных выше позиций, можно заключить, что субъектностью наделена лишь та личность, которая самостоятельно «режиссирует» собственную жизнь, ответственно подходит к принятию решений, адекватно осмысливает результаты своей деятельности. Следовательно, субъектность является постоянным, интегральным качеством, характеризующим саму личность.

1.6 Психолого-педагогические основы становления индивидуальности студентов

Индивидуальность в психологии понимается как высший синтез, интегральный результат жизненного пути человека. Индивидуальность – это не только и не столько включенность индивида в систему общественных отношений, интеграция их как лично значимых, сколько его выделенность из этих отношений. Понятие индивидуальности указывает на то, что человек из всего многообразия социальных ролей и функций, совокупности связей и отношений с другими выделяет свое, собственное; делает их абсолютно ценным содержанием своего подлинного Я. Правомерна точка зрения, что существуют различные формы и уровни проявления индивидуальности человека – его неповторимость как индивида, как субъекта, как личности.

Анализ понимания индивидуальности в психологических исследованиях дает возможность определить психолого-педагогические основы ее становления.

«Формирование творческой индивидуальности человека предполагает учет двух условий: учет его собственных индивидуальных

¹³⁶ Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989.

особенностей в целях мобилизации резервов психической активности и учет требований самой деятельности. Стремление к оптимальному сочетанию этих условий определяет необходимость изучения индивидуальности как субъекта деятельности, своими действиями создающего свою индивидуальность»¹³⁷. В. С. Мерлин подчеркивал, что оптимальное удовлетворение личности в деятельности возможно при активности самой личности, когда человек сам создает условия, наиболее благоприятные для выстраивания собственной индивидуальности. Автор утверждал, что выбор деятельности в соответствии со своим отношением к ней, интересами и склонностями представляет собой гораздо более активную тенденцию у человека, чем выбор в соответствии со своими возможностями.

А. Г. Асмолов отмечает, «чтобы понять закономерности развития индивидуальности личности, необходимо проделать путь движения в направлении от личности к деятельности и увидеть личность еще в одной проекции – личность как субъект выбора»¹³⁸. Важным является положение о том, что индивидуальность формируется в тех выборах, которые осуществляет человек. Ситуация выбора способствует проявлению активности, самостоятельности, позволяет ставить человека в позицию субъекта деятельности, оказывать развивающее влияние на его личность и индивидуальность.

Совместная деятельность, по мнению А. Г. Асмолова, «представляет собой тот канал, благодаря которому происходит индивидуализация личности»¹³⁹.

А. Г. Асмолов полагает, что, преобразуя нормативно-заданную деятельность, выбирая различные социальные позиции, личность заявляет о себе как об индивидуальности. Включенность человека в разные общности приводит к необходимости ориентировки в ситуациях и строительству поступков, которые могут привести как к трансформации личности, так и к развитию систем, в которые индивидуальность входит как их активный элемент. В таких ситуациях индивидуальность личности и проявляет свою активность, которая находит выражение в творческом преобразовании ситуации,

¹³⁷ Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., Педагогика, 1986. 256 с.

¹³⁸ Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2002. 414 с. С. 345-346

¹³⁹ Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.- Воронеж, 1996. 768 с. С. 438-439

в саморазвитии индивидуальности личности как субъекта деятельности¹⁴⁰.

По мнению Д. И. Фельдштейна, индивидуализация, как обретение все большей самостоятельности, относительной автономности, предполагает максимально глубокое раскрытие индивидуальных возможностей человека, выражение собственной позиции, противопоставление себя другим, выход за пределы собственной деятельности, выработку перспективы дальнейшего собственного развития¹⁴¹. Лежащее в основе процесса социализации усвоение социального опыта становится источником индивидуализации личности, которая не только субъективно усваивает этот опыт, но и активно его перерабатывает.

В. Д. Шадриков отмечает, что «под воздействием факторов тройной детерминации (среда развития, требования деятельности и духовные ценности) осуществляется превращение природных способностей в человеческие способности»¹⁴². Данный процесс, по мнению автора, рассматривается как процесс становления подлинной индивидуальности.

К. А. Абульханова выделила две стороны процесса жизнедеятельности индивида: индивидуализацию, сохранение и развитие его индивидуальности; и взаимодействие индивида с другими индивидами, включение его как индивидуального существа в общественные отношения. Отдельный человек может развить свои индивидуальные задатки, черты характера только в обществе, во взаимодействии с другими людьми, поэтому богатство его индивидуальности является результатом универсального обмена способностями, навыками, потребностями всех. «Личность стремится жить собственной жизнью, ... она хочет реализовать себя в разнообразных формах жизни индивидуальным, именно ей присущим образом»¹⁴³.

Фаза индивидуализации, по А. В. Петровскому, характеризуется «поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности, деятельностной трансляции своей индивидуальности ...»¹⁴⁴.

¹⁴⁰ Там же, С. 459

¹⁴¹ Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М.: Изд-во Междунар. пед. академии, 1994. С. 45-46

¹⁴² Шадриков В. Д. Происхождение человечности. М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. 200 с. С. 4

¹⁴³ Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с. С. 152

¹⁴⁴ Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1987. 240 с. С. 61-65

При этом, А. В. Петровский, ставит задачу изучения фаз «индивидуализации» внутри каждого возрастного периода. «Источником развития и утверждения личности выступает возникающее в системе межличностных отношений противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью данной общности, референтной для индивида, принимать те проявления его индивидуальности, которые соответствуют этой общности»¹⁴⁵. Автор подчеркивает, что индивидуализация есть результат взаимодействия человека с коллективом.

Е. Б. Весна выделяет две стадии в развитии индивидуальности: предусубъектную (характеризуется смутным ощущением собственной автономности) и субъектную (характеризуется осознанием своей уникальности, принятием ее и ориентация на нее в поведении)¹⁴⁶.

Ю. М. Орлов пишет: «Восхождение к индивидуальности происходит в самосознании, в познании собственных потребностей и приобретении способности их контролировать»¹⁴⁷. По мнению Ю. М. Орлова, становление индивидуальности происходит в процессе осознания смысла, который реализуется в конкретном сегменте жизненного процесса¹⁴⁸. Ценности, проецирующиеся в этом «смысле», оказывают влияние на проявление индивидуального «Я». При этом, каждый возрастной период вносит своеобразный «вклад» в процесс поиска и становления смысла жизни.

Характеризуя закономерности становления индивидуальности, Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин отмечают, что «индивидуальность рождается вместе с развитием рефлексии»¹⁴⁹.

Рассматривая индивидуальность как систему личностных смыслов, Д. А. Леонтьев ставит задачу описания механизмов, посредством которых формируется и проявляет себя в содержательном плане индивидуальность личности. Можно выделить две сферы этих проявлений: 1) в плане сознания; 2) в плане деятельности»¹⁵⁰. Д. А. Леонтьев

¹⁴⁵ Там же

¹⁴⁶ Весна Е. Б. Личность и индивидуальность в познавательном пространстве // Мир психологии. 1999. №4 (20). С. 279-295

¹⁴⁷ Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. 286 с. С. 55

¹⁴⁸ Там же, С. 149

¹⁴⁹ Михайлова Н. Н., Юсфин Н. Н. Педагогика поддержки. М.: МИРОС, 2002. 208 с.

¹⁵⁰ Леонтьев Д. А. Личностно-смысловые механизмы становления индивидуальности // Психологические проблемы индивидуальности. М., 1983.

понимает творческую самореализацию, стремление к ней как одну из ведущих движущих сил развитой личности, побуждающих и направляющих ее деятельность. В качестве мотива этой деятельности выступает стремление продолжить свое бытие как личности в других людях, транслируя свою индивидуальность.

«Процесс развития личности, - отмечает А. Н. Леонтьев, - всегда остается глубоко индивидуальным, неповторимым»¹⁵¹. «Когда мы имеем в виду индивидуальную личность, - пишет А. Н. Леонтьев, - то в основе ее лежат те отношения к предметному миру, к окружающим людям, к обществу, в которые вступает данный индивид в своей реальной деятельности, - практической и познавательной, внешней и внутренней»¹⁵². «Чем выше мы поднимаемся по лестнице биологической эволюции, чем сложнее становятся жизненные проявления индивидов и их организации, тем более выраженными становятся различия в их прирожденных и прижизненно приобретаемых особенностях, тем более ... индивиды индивидуализируются»¹⁵³.

Э. Ф. Зеер отмечает, что становление индивидуальности проявляется в форме самореализации личности¹⁵⁴.

Э. В. Ильенков полагает, что становление индивидуальности означает самоопределение способности к индивидуальному саморазвитию, самоотдаче своих способностей на благо других. «...индивидуальность, лишенная возможности проявлять себя в действительно важных, значимых не только для нее одной, а и для другого, действиях, ... поневоле начинает искать выхода для себя в пустяках, причудах, странностях»¹⁵⁵.

И. С. Кон отмечает, что «степень развития индивидуальности в обществе нельзя определить безотносительно к тому, о каких именно свойствах – индивидуально-природных, социальных или личностных –

С. 5-6

¹⁵¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с. С. 206-230

¹⁵² Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента // Психология в вузе. 2003. № 1-2. С. 232-241

¹⁵³ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с. С. 99

¹⁵⁴ Зеер Э. Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности // Мир психологии. № 1 (41). 2005. С. 141-147

¹⁵⁵ Ильенков Э. В. Что такое личность? // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 11-19

идет речь и как они соотносятся друг с другом»¹⁵⁶. И.С. Кон в индивидуализации считает необходимым различать две стороны: количественную (степень выделения индивида из общины) и качественную (по каким признакам идет это выделение)¹⁵⁷. «Индивидуализация, - по мнению И.С. Кона, - рождает напряженную потребность в психологической интимности, которая была бы одновременно самораскрытием и проникновением во внутренний мир другого»¹⁵⁸.

А. А. Бодалев выделил необходимость обеспечения объективных и субъективных условий развития индивидуальности. «Лишь тот человек становится носителем подлинной индивидуальности, – пишет автор, – который после переплавки в собственном внутреннем мире всего отраженного им извне, оказывается способным только ему присущим образом выражать свою единственную в своем роде сущность, соучаствуя вместе с другими людьми в познании, общении и труде»¹⁵⁹. По мнению автора, каждый человек, проходя свой жизненный путь, должен состояться как самобытная, действительно самоактуализирующаяся во всех отношениях личность, как единственный в своем роде специалист¹⁶⁰. Таким образом, важно отметить реализацию своей индивидуальности в социально значимой деятельности.

И. И. Резвицкий выделил автономизацию в качестве условия процесса индивидуализации. «Автономизация составляет ядро индивидуализации, с ней связан самобытный характер индивидуального бытия»¹⁶¹. Он определил внешние факторы индивидуализации: дифференциацию – обособление от окружающей среды, интеграцию – включение в систему социальных связей и внутренний фактор – централизацию, объединяющую все элементы ее структуры в единую систему, которая является одновременно внутренней основой и критерием индивидуализированности личности¹⁶².

¹⁵⁶ Кон И. С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с. С.113

¹⁵⁷ Там же, С. 124

¹⁵⁸ Там же, С.312

¹⁵⁹ Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения. М.: Наука, 1998. С.75-80

¹⁶⁰ Там же

¹⁶¹ Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблемы индивидуализации и ее социально-философский смысл. М.: Политиздат. 1984. 141с. С. 46

¹⁶² Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблемы индивидуализации и ее социально-философский смысл. М.: Политиздат. 1984. 141с. С. 39-50

«Такие символы человеческой реальности, как внутренний мир, индивидуальность, субъективность, самость, – пишет В. И. Слободчиков, – являются ключом в поиске оснований и условий духовного становления человека в пределах его индивидуальной жизни»¹⁶³. Движущую силу процесса развития субъективной реальности составляют процессы обособления / отождествления. «В ходе обособления происходит преобразование связей в отношении, что в принципе является фундаментальным условием становления индивидуальности; в процессе отождествления – восстановление и порождение связей, что фактически лежит в основе приобщения к общечеловеческим формам культуры»¹⁶⁴.

«Становление индивидуальности есть процесс индивидуализации субъективной реальности»¹⁶⁵. В процессе индивидуализации личность разворачивает свою уникальность, свой индивидуальный взгляд на мир, свою самостоятельную позицию.

Понятие индивидуальности указывает на то, отмечает В. И. Слободчиков - что «человек из всего многообразия связей и отношений с миром выделяет свое, собственное; делает их абсолютно ценным содержанием, неотторжимым достоянием своего подлинного Я»¹⁶⁶. Индивидуальность предполагает тотальную рефлексию всей своей жизни, в тоже время – обращение, инверсию вглубь себя, выработку критического отношения к способу своей жизни. «Индивидуальность – это всегда внутренний диалог человека с самим собой, это прорыв за границы собственной самости – выход на границы вечного, вселенского, универсального и одновременно вход в уникальную подлинность самого себя»¹⁶⁷. Индивидуальность – становящееся (возрастающее) качество душевной жизни, осуществляющееся в процессе индивидуализации (индивидуации) личности, приводящем к ее уникальности и неповторимости.

¹⁶³ Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 78 с. С. 15

¹⁶⁴ Там же, С. 39-40

¹⁶⁵ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1994. 384 с. С. 353

¹⁶⁶ Слободчиков В. И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Индивидуальность в образовании. 2004. № 2 (17). С. 3-13

¹⁶⁷ Слободчиков В. И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Индивидуальность в образовании. 2004. № 2 (17). С. 3-13

Рассмотрим психолого-педагогические основы становления индивидуальности в студенческом периоде жизни. Студенческий период жизни – имеющий хронологические границы от 17 до 21-22 лет – «открывает ступень индивидуализации (В.И. Слободчиков) и совпадает с периодом кризиса юности»¹⁶⁸. Внутренняя потребность и готовность студентов к обсуждению проблем человеческого бытия, собственной жизни, вопросов профессионального и личностного самоопределения позволяет правомерно рассматривать данный возрастной этап как период становления индивидуальности.

Кризис юности – это начало становления подлинного авторства в определении и реализации своего собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни. «Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, – пишет В. И. Слободчиков, – преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминанты поколения, объективируя многие свои качества как “не-Я”, человек становится ответственным за свою собственную субъективность»¹⁶⁹. Этот мотив пристрастного и неустанного рассекречивания собственной самости, переживание чувств утраты прежних ценностей, представлений, интересов и связанное с этим разочарование, и позволяет квалифицировать этот период как критический – кризис юности.

Как всякий критический период в психическом развитии, кризис юности имеет свои негативные и позитивные стороны¹⁷⁰. Негативные моменты кризиса связаны с утратой налаженных форм жизни – взаимоотношений с другими, способов и форм учебной деятельности, привычных условий жизнедеятельности и т. д., для которого нет еще необходимых органов жизнедеятельности. Нередки и разочарования в профессиональном и жизненном выборе, несоответствие ожиданий и представлений о профессии и реальностью ее освоения, что усугубляет процесс вхождения в учебно-профессиональную деятельность.

Позитивное начало кризиса юности связано с новыми возможностями становления индивидуальности, самостоятельности, форми-

¹⁶⁸ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школа-Пресс, 2000. 416 с. С. 320-328

¹⁶⁹ Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 48.

¹⁷⁰ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Школа-Пресс, 2000. 416 с. С. 320-328

рования ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования, выстраивания жизненных перспектив. Начало ступени индивидуализации означает вступление человека в период не только возрастного (общего для всех), но и индивидуального становления. Индивид становится ответственным за свою собственную судьбу – субъектом саморазвития. Таким образом, возрастное развитие со ступени индивидуализации реализуется через индивидуальные варианты развития.

Индивидуальность студента обуславливается положением в обществе, обязанностями и функциями человека, находящегося в высшем учебном заведении; предполагает реализацию внутреннего потенциала личности в условиях конкретного социального окружения при психолого-педагогической поддержке его развития как будущего профессионала. Основные характеристики индивидуальности студента: самобытность, самостоятельность, независимость, самодостаточность, творческая активность и т.д. Их достижению будут способствовать самопознание, самореализация, саморазвитие.

Представим ответы студентов на вопрос анкеты «Что такое индивидуальность?» в таблице 2.

Таблица 2

**Анализ ответов студентов на вопрос анкеты
«Что такое индивидуальность?»**

№	Классификационный признак	Типичные высказывания	% ответов
1	Отличие	«То, что отличает человека от других»	28,4
2	Неповторимость	«Неповторимость отдельно взятого человека»	18,2
3	Качество	«Главное качество, специфическая черта, свойство»	15,1
4	Совокупность	«Совокупность качеств человека»	10,1
5	Самовыражение	«Самовыражение, проявление человека в чем-либо»	8,1
6	Выделенность	«То, что выделяет человека из толпы»	6,1
7	Автономность	«Независимость», «самостоятельность», «свобода»	2,3
8	Самопонимание	«Слушать, развивать, понимать себя»	2,2
9	Внутренний мир	«Внутренний мир, диалог с	1,7

		самим собой»	
10	Мировоззрение	«Убеждения», «жизненная позиция», «взгляд на мир»	1,4
11	Стиль жизни	«Стиль жизни»	1,4
12	Творческость	«Творческая активность, создатель нового»	1,2
13	Духовность	«Духовная сущность человека», «состояние души»	0,9
14	Самобытность	«Самобытность, умение быть во всем самим собой»	0,9
15	Совершенство	«Одаренность», «талантливость»	0,9
16	Сущность	«Сущность человека»	0,5
17	Осознание	«Осознание того, кто я такой в этом мире»	0,3
18	Профессионализм	«Человек знает, кем хочет стать», «быть профессионалом»	0,3

Большинство первокурсников определяют индивидуальность как «отличие», «неповторимость», «черта, свойство», хотя имеют место и высказывания, связанные с «творческим проявлением», «внутренним миром», «духовностью», «самобытностью». Индивидуальность, в основном, имеет индивидуальную проекцию.

Представим результаты исследования по методике «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпарлэнд) с целью исследования преобладающей ориентации студента-первокурсника на определенную категорию (социальные, возрастные, физические, деятельностные, индивидуально-психологические характеристики). Студенты могли писать о себе все, что, по их мнению, наилучшим образом характеризует их (10 характеристик-самоописаний).

«Индивидуально-психологические характеристики» составили 6% от общего количества используемых студентами характеристик. При этом, более 60% студентов определяют индивидуальность как отличие людей друг от друга, их непохожесть на других («индивидуальная индивидуальность»).

Таблица 3

Анализ результатов исследования по методике «Кто Я?»

Категории	Рейтинг
Социальные характеристики	1 место
Возрастные характеристики	2 место
Физические характеристики	3 место

Деятельностные характеристики	4 место
Индивидуально-психологические характеристики	5 место

Результаты исследования способствовали проектированию программы психолого-педагогической поддержки становления индивидуальности студентов на всем протяжении периода обучения в вузе.

Психолого-педагогическая поддержка – это система психолого-педагогической деятельности, обеспечивающая процессы индивидуализации, создающая условия для определения индивидуальной траектории профессионального самообразования и саморазвития. Содержание программы психолого-педагогической поддержки становления индивидуальности настраивает студентов на работу с собственным профессиональным сознанием, делая его восприимчивым к новому на пути выстраивания индивидуальной траектории. Психолого-педагогическая программа поддержки становления индивидуальности студентов реализуется в формах учебной и внеучебной деятельности, различных видов практик.

Становление индивидуальности на начальном этапе обучения студентов в вузе включает знакомство с вариантами развития индивидуальности студентов старших курсов, создание ситуаций диалога, дискуссии, совместного размышления, выбора учебных заданий, самопознание и самопроявление, вариативность позиций участников учебного процесса и др.

ГЛАВА 2 ДИАГНОСТИКА И ПРОГНОЗИРОВАНИЕ СТАНОВ- ЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ

2.1 Развитие субъектных характеристик личности в кон- тексте особенностей современного студента

Проблема развития студента как субъекта достаточно традиционна для социологических и психолого-педагогических исследований высшей школы. Субъект понимается как личность, которая отличается высокой степенью активности, автономности, независимости, критичности, креативности. Субъект сам ставит цели своей деятельности, оценивает имеющиеся ресурсы, выбирает пути достижения цели, определяет сроки, показатели результативности, корректирует намеченную траекторию, анализирует полученные результаты.

Теоретические основы исследования понятия «субъект» заложены в классическом труде С. Л. Рубинштейна «Принцип творческой самостоятельности» (1922 г.). Ученый описывает такие характеристики субъекта как активность, потенциальная способность к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции и самосовершенствованию¹⁷¹.

Б. Г. Ананьев неоднократно подчеркивал, что человек является субъектом, прежде всего, «основных социальных деятельностей – труда, общения, познания». Становление личности субъектом какого-либо вида деятельности – это процесс постепенного освоения и выполнения данного вида деятельности¹⁷².

При анализе особенностей субъекта, К. А. Абульханова-Славская также акцентирует его деятельностный характер, считая, что «индивид является субъектом, т.к. он постоянно участвует в развитии, заострении или ослаблении различного рода противоречий». Важно отметить, что развитие противоречий непосредственно связано со способами включения субъекта в жизнедеятельность¹⁷³.

В процессе образовательного процесса в университете студент рассматривается, прежде всего, как субъект познавательной, квази -

¹⁷¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

¹⁷² Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2010. 288 с.

¹⁷³ Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии / Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 47-49

профессиональной деятельности и общения. Однако эти позиции не исчерпывают проявления его субъектности.

Нам близка точка зрения В. А. Петровского, описавшего четыре формы субъектности: субъект витального отношения к миру; предметного отношения, общения и самосознания¹⁷⁴.

Интерес исследователей к данному проблемному полю является закономерным и естественным, очевидно, что эффективный педагог - субъект своей профессии, образования, культуры. Субъект – автор, организатор, исполнитель и менеджер собственной личной и профессиональной жизни.

Другой необходимой категорией выступает субъектность как способность человека вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (зачастую, вопреки сложившимся традициям или неблагоприятным факторам), изменяя внешние условия, преобразуя ситуацию и самого себя, руководствуясь собственной системой ценностей.

Субъектные характеристики личности учителя связаны также с его способностью к самоосуществлению, саморегуляции, самосовершенствованию: педагог не только осваивает мир своей профессии, но и преобразует его, изменяет, корректирует, реализует себя как профессионала. Помочь студенту стать субъектом профессиональной деятельности, общения, творчества – это значит помочь ему прогнозировать свое возможное будущее, принимать решения, соотносить цели и средства их достижения, учитывая свой потенциал, мобилизуя в нужный момент все имеющиеся ресурсы.

Школе сегодня особенно нужен независимый, креативный, инициативный педагог, готовый и способный компетентно взаимодействовать со всеми субъектами образовательного пространства.

Значимость развития субъектных характеристик личности студента постоянно возрастает, поскольку выпускнику педагогического университета приходится действовать в ситуации неопределенности, значительного ценностного рассогласования всех участников образовательного пространства. При этом тенденция роста стохастичности и неопределенности образовательного пространства усиливается.

Педагог принимает решения, несет ответственность за себя, за результаты своей деятельности, за своих учеников, их здоровье,

¹⁷⁴ Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. 380 с.

жизнь, самочувствие в образовательном процессе. Специфической особенностью современного образовательного пространства является высокая степень его гетерогенности и инклюзивности: вместе учатся здоровые дети и школьники с особыми образовательными потребностями, представители разных культур, языков, конфессий. Растет также социальное расслоение школьников, все больше детей из семей мигрантов и беженцев оказывается в одном классе с коренными жителями. Учитель должен признать право каждого ребенка на собственное мнение, независимую позицию как важнейшую интеллектуальную и культурную ценность. Особенно много проблем вызывает общение учителя с детьми, относящимися к группе риска: школьниками-инофонами, педагогически запущенными, одаренными детьми, учениками с ограниченными возможностями физического или психического здоровья, учащимися разных конфессий, культур.

Вместе с тем, для современных студентов как социально-психологической группы, характерен ряд специфических особенностей, тормозящих развитие субъектных качеств личности. Сложно говорить о субъекте познавательной деятельности, когда сегодня у студентов наблюдается чрезвычайно низкий уровень познавательной и социальной мотивации.

Среди объективных причин, детерминирующих эту негативную ситуацию, отсутствие профильного обучения, разрушение системы профессиональной ориентации в образовательных организациях, фактическая ликвидация психологической службы в школах, «оптимизация» образовательных организаций, приоритет единого государственного экзамена.

Выпускники школ все чаще случайно и необоснованно оказываются там, где оказалось «достаточно баллов». Вчерашние школьники выбирают не столько будущую профессию или специальность, не столько факультет или направленность обучения, сколько весьма привлекательный статус студента. У значительного большинства первокурсников образ собственного профессионального будущего далек от реальности, отличается неопределенностью и туманностью.

Одним из наиболее значимых рисков, тормозящих профессиональное самоопределение студентов, по мнению преподавателей, является доминирование у первокурсников внешней мотивации, которая не связана непосредственно ни с содержанием, ни с ценностями профессиональной деятельности учителя. Педагоги отмечают недостаточные для успешной учебной деятельности знания студентов по предметам специализации, отсутствие у них познавательного интереса, их

неготовность включаться в учебный процесс (неумение записывать лекции, составлять планы, конспекты, тезисы, выступать на семинарском занятии).

Студенты испытывают сложности с поиском необходимой информации, с отделением главных идей от второстепенных. Первокурсники не умеют выбирать наиболее доказательные аргументы, участвовать в дискуссии, убеждать, слушать оппонента, формулировать вопросы, обобщать, делать выводы.

Анализ результатов диагностики первокурсников факультетов математики, физики и информатики, естественнонаучного и факультета иностранных языков (педагогическое образование) выявил широкий спектр факторов профессионального выбора:

- желание родителей, позиция семьи (79%);
- привлекательность конкретного университета (69%);
- престижность статуса «студента» (74%);
- познавательный интерес и способности к конкретному предмету (41%);
- собственное стремление быть учителем (14%).

Очевидно, что в профессиональном выборе выпускников школы доминирует позиция родителей, влияние семьи, что связано с традиционным восприятием профессии учителя как полезной и востребованной (педагог – «вечная» профессия). Вместе с тем, родители воспринимают ее как «удобную», «женскую» профессию: ненормированный рабочий день, летний отпуск, несколько раз в год каникулы, близость школы к дому.

Бакалавры отмечают, что не хотели бы быть педагогами, их «смущают» следующие обстоятельства: низкий уровень заработной платы, не востребованность профессии на рынке труда, постоянные стрессы, частые конфликты, низкий социальный статус, непрестижность профессии, большая интеллектуальная и эмоциональная нагрузка, значительные затраты времени.

Несмотря на субъективный школьный опыт, большинство первокурсников имело поверхностное или искаженное представление о характере и содержании профессиональной деятельности учителя. Бакалавры выделяют следующие преимущества педагогической профессии:

- универсальность, «вечность» профессии учителя;
- востребованность на рынке труда, гарантия от безработицы;
- возможность самореализации и саморазвития педагога в ходе профессиональной деятельности;

- постоянное общение с различными детьми;
- возможность заниматься любимым предметом;
- перспектива карьерного роста.

При стимулировании субъектных характеристик личности студента нельзя не учитывать негативное влияние такого современного феномена как «студенческий инфантилизм». Это масштабная и реальная проблема сегодняшнего дня, характерная для так называемого поколения «цифровых аборигенов», «поколения Питера Пена»

«Студенческий инфантилизм» связан с:

- отсутствием у молодых людей профессиональной мотивации, осознанного и реального образа своего будущего;
- неготовностью строить перспективные планы, регулировать свои отношения с окружающими людьми;
- упрощенным представлением о целях и задачах университетского образования;
- примитивизацией педагогического мышления;
- отсутствием ассертивного поведения как способности отстаивать собственные позиции, слушать и слышать другого;
- низким уровнем осмысленности собственной жизни;
- доминированием чувства неопределенности и непредсказуемости;
- мозаичностью образа мира;
- отсутствием исторического мышления;
- ценностным плюрализмом;
- доминирующим цинизмом и прагматизмом;
- приоритетом ситуативной активности («здесь и теперь»);
- неготовностью продуктивно включаться в учебный процесс;
- преобладанием внешнего локуса контроля и оценки;
- неразвитой рефлексией;
- недостаточной информированностью о ситуации на рынке труда по избранной профессии;
- неготовностью посещать занятия по построению карьеры и профессиональному развитию;
- со стремлением делегировать кому-нибудь ответственность за успешность своей деятельности (родителям, преподавателям университета, куратору, старосте группы);
- нежеланием взрослеть, готовностью получить еще одно (или несколько) высшее образование, продлить студенческую жизнь.

Показателями студенческого инфантилизма являются также постоянные колебания, сомнения в правильности сделанного профес-

сионального выбора, попытка отложить, отсрочить окончательное решение.

Целесообразно также учитывать влияние Интернет-коммуникаций на развитие субъектности студента. Среди рисков, выделяемых первокурсниками, первые ступени в иерархии занимают страхи кибербуллинга, кибермоббинга. Учитывая современный приоритет префигуративной культуры (взрослые учатся у молодежи, опыт молодого поколения более адекватен социальной и культурной ситуации), преподаватель университета может обратиться к студентам за помощью, консультацией как к более «продвинутым» пользователям компьютерных технологий. Вместе с тем, педагог должен объяснить студентам, как важно отбирать качественный контент, принимая во внимание, что информация в Интернете может быть недостоверна, ошибочна и просто безграмотна.

Для развития субъектных характеристик личности студента используется широкий набор технологий, техник, приемов.

Важнейшим приемом является создание для студентов ситуаций выбора в учебной деятельности и постепенное расширение пространства этого выбора. При этом молодые люди должны проанализировать предлагаемые варианты, оценить свои собственные возможности, прогнозировать полученный результат. Осуществляя выбор, студент тем самым принимает на себя ответственность за него, за успешность выполнения задания. Среди значимых приемов развития субъектных характеристик личности студента также:

- стимулирование ценностно-смыслового отношения будущих учителей к психолого-педагогическому знанию;
- поощрение вопросов студентов, их попыток уточнить, понять, получить более подробную информацию;
- включение в образовательный процесс индивидуального опыта студентов;
- доминирование диалоговых, игровых, исследовательских, проектных технологий;
- создание условий для развития рефлексии.

Субъектность студента в значительной степени связана с его личностно смысловым отношением к психолого-педагогическим знаниям. Психолого-педагогическое знание - основа развития мышления, профессиональной свободы, независимости, автономии будущего учителя. Для реального образовательного процесса в педуниверситете характерна определенная степень отчужденности студентов от психолого-педагогической информации. Педагогические и психологические

дисциплины порой воспринимаются студентами как слишком абстрактные, излишне формализованные, оторванные от нужд, потребностей, проблем реальной современной школы.

Только занимая приоритетные позиции в системе ценностных ориентаций студента, знания могут стать действенным инструментом его профессионального самоосуществления, определяющим эффективность вхождения в будущую профессиональную деятельность.

Как преодолеть отчужденность психолого-педагогической информации, как наполнить ее для каждого студента личностным смыслом, как сделать когнитивно и эмоционально востребованной, превратить в действительно “живое знание” (С. Франк).

Поиск ответа на поставленные вопросы позволил нам выделить дидактические условия, реализация которых помогает приблизить психологические и педагогические дисциплины к студентам, сделать их лично и профессионально значимыми.

Персонализация и проблематизация, усиливая аксиологическую составляющую содержания курсов педагогических и психологических дисциплин, позволяют гуманизировать, “очеловечить” учебный материал.

Персонализация содержания предполагает рассмотрение процесса становления психологии и педагогики через призму жизни и судьбы выдающихся ученых-исследователей. Педагогические и психологические теории изучаются студентами в динамике, в борьбе идей, позиций, подходов, в противоречивом, порой драматическом процессе становления науки.

Существенным фактором развития психолого-педагогического знания становится личностная, гражданская, этическая позиция ученого. Альтруизм И.- Г. Песталоцци, направившего свои силы, талант, энергию на воспитание детей; самопожертвование Р. Оуэна, отдавшего свое состояние на воплощение мечты - создание новых форм организации жизни и образовательного процесса детей рабочих; трагическая судьба Я. Корчака, пожертвовавшего своей жизнью ради детей; полная драматических противоречий судьба А. С. Макаренко - подобные соображения находят непосредственный эмоциональный отклик в студенческой аудитории, становятся основой выбора ценностных личностных и профессиональных приоритетов. Идеи С. Френе и М. Монтессори, Л. С. Выготского и В. В. Давыдова предстают перед студентами как результат поисков, сомнений, заблуждений и блестящих открытий людей, искренне стремящихся максимально реализовать и развить потенциальные возможности каждого ребенка, обеспечить его личностный рост.

Персонализация содержания, таким образом, задает ценностное поле саморазвития будущих учителей, помогая им понять, что «в научно выраженной истине всегда есть отражение - может быть чрезвычайно большое - духовной личности человека, его разума» (В. Вернадский).

Формированию субъектных характеристик личности способствовала также информация о разносторонности интересов, личностной культуре их создателей: К. Д. Ушинский - известный юрист, экономист, историк, выдающийся психолог, антрополог, философ; С. Т. Шацкий - актер, музыкант, композитор, известный певец, поэт, агроном, землемер. Его путь в профессию учителя был сложен, противоречив, выбирая между карьерой артиста Большого театра и учительством, он предпочел педагогическую деятельность. Л. С. Выготский - «Моцарт психологии» - филолог, психолог, педолог, его статьи о театре, его литературные рецензии столь же увлекательны, как и труды по психологии искусства, шахмат, психологии дефективного ребенка, по педологии. Общеизвестны литературные и музыкальные способности А. С. Макаренко; разносторонность талантов и увлечений Я. Корчака (блестящий врач и выдающийся писатель, известный радиожурналист и общественный деятель, тонкий психолог и энергичный организатор); энциклопедическая образованность В. А. Сухомлинского, личная библиотека которого включала в себя более 19 тысяч книг.

Знакомясь с жизнью и педагогической деятельностью директора Павлышской школы, студенты с восхищением отметили, что сельский учитель читал первоисточники на девяти языках, играл на свирели, скрипке, сочинял музыку, хорошо рисовал, мог часами читать наизусть стихи и прозу.

Культивируя в среде будущих учителей образы талантливых и благородных личностей, самоотверженных и целеустремленных, романтиков и прагматиков, преданных своей мечте и детям, мы изменяли и обогащали содержание общения студентов, придавая аксиологическое направление их межличностному взаимодействию.

Развитие субъектности студентов предполагает открытую позицию преподавателя как исследователя, педагога, гражданина: для студентов значимы его личные интересы и сомнения, убеждения и результаты собственной научной деятельности, поскольку «высшая научная школа... есть нераздельное единство преподавания и исследования» (Гессен). Таким образом, с одной стороны, психолого-педагогическое знание предьявляется преподавателем вуза как личностное достояние, переработанное, продуманное, прочувствованное,

связанное с собственными научными поисками и профессионально-этической позицией, а с другой стороны, - оно трансформируется в зависимости от особенностей студенческой аудитории, от запросов, интересов, потребностей современного студенчества.

Включение личностного и субъективного опыта студентов в процесс изучения психологических и педагогических дисциплин мы рассматриваем как необходимое условие, способствующее формированию субъектных характеристик личности студента.

В содержание лекционных, семинарских занятий по курсам Педагогика, Педагогическая психология, Конфликтология, Социальная психология включались результаты мини-исследований, выполненных студентами в школе. (Так, например, среди заданий, выполненных студентами, были задания по:

- фиксации и описанию случаев агрессивного неадекватного поведения школьников;
- выявлению частоты и характера использования учителями позитивных и негативных оценочных суждений в процессе уроков;
- выяснению самочувствия здоровых детей и школьников с особыми образовательными потребностями в классе;
- анализу восприятия школьниками атмосферы учебного заведения; по определению информированности учителей о правах ребенка;
- пониманию учителями с различным стажем смысла своей профессии и ряд других).

Особый интерес студентов вызвали задания, выявляющие взаимосвязь особенностей агрессивного поведения детей и подростков с типом семьи, образовательным статусом родителей, возрастом учащихся, стилем индивидуальной деятельности учителя и другими факторами.

Студенты фиксировали также для последующего анализа:

- а) типичные формулировки вопросов;
- б) приемы, которые использовал педагог для стимулирования познавательного интереса школьников;
- в) способы работы учителей с ошибками детей и другие

На семинарских занятиях по курсам «Педагогическая психология» и «Социальная психология» студентам предлагалось также вспомнить и проанализировать свои собственные школьные конфликты, те проблемы, которые возникали у них в учебной деятельности, в общении со сверстниками и взрослыми.

Доброжелательная и психологически безопасная атмосфера занятий, обстановка защищенности, доверия и принятия каждого,

применение игровой символики и атрибутики, включение элементов тренинга – все это способствовало раскрепощению, открытости студентов. Использование подобных приемов формирует у студентов доверие к собственному исследовательскому опыту, развивает их профессиональную наблюдательность, создает ситуации востребованности личностных впечатлений и переживаний.

Эмоционально-ценностному восприятию психолого-педагогической информации в значительной степени помогают литература, живопись, музыка. Введение элементов искусства в содержание семинарских, лабораторно-практических заданий способствует переходу «от информационной, рациональной педагогики (и психологии) к смысловой, ценностной» (А. Асмолов).

Изучение детских фотографий, живописных портретов на занятиях по возрастной, педагогической психологии развивает профессиональную зоркость будущих учителей, формирует их психологическую компетентность, учит предупреждать типичные диагностические ошибки, способствует ценностному восприятию различных периодов жизни человека. Подобная работа помогала преодолевать примитивизм, однозначность в оценках, формировала более бережное отношение к ребенку, подростку. Всматриваясь в детские лица, студенты описывали их эмоциональное состояние, приближаясь к пониманию сложности и многомерности личности, стремясь осмыслить ее как «неизменность в изменении», «единство во множестве» (Бердяев Н.).

В процессе работы со студентами на занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам мы убедились, как важен для формирования субъектных характеристик личности студентов продуманный и взвешенный отбор художественных, документальных, публицистических текстов. Деятельность студентов по подбору различных литературных текстов, видеофрагментов, кинофильмов, записей телепередач, документальных фильмов к занятиям по педагогике, педагогической и социальной психологии, конфликтологии давала преподавателям чрезвычайно важную диагностическую информацию, позволяла определить предпочтения, интересы, художественные вкусы студентов, их общую эрудицию. Рекомендации преподавателей воспитывали художественный вкус, стимулировали домашнее чтение студентов.

Многие литературные произведения (среди них рассказы и повести Л. Н. Толстого, Н. Г. Гарина-Михайловского, В. П. Катаева, Б. Кауфман, А. П. Чехова, Ю. Олеси, Б. Пастернака и других) наполнены яркими запоминающимися, психологически точными характеристиками детей и подростков.

Использование фрагментов литературных произведений, телепередач, видеофильмов, художественных и документальных фильмов помогает проиллюстрировать потенциальные возможности педагогической и психологической диагностики, показать студентам ее значимость для реализации психологической поддержки ребенка, для грамотного педагогического проектирования, для прогнозирования результатов развития ребенка и детской группы.

Работа с использованием художественных текстов, фотографий, репродукций картин способствует развитию у студентов таких субъектных характеристик как автономность, толерантность, эмпатия, рефлексивность, гуманистическая направленность личности, профессиональная креативность. Подход к педагогическому и психологическому знанию с позиций вариативности расширял пространство отбора и уточнения студентами личностных смыслов.

Вариативность позволяла демонстрировать студентам многообразие педагогических и психологических концепций, идей, подходов, школ, многозначность понимания сущности основных педагогических и психологических категорий, понятий, терминов.

Показ студентам различного сущностного наполнения такого терминологического ряда как “педагогика, воспитание, образование, обучение, педагогические системы, закономерности, формы организации, методы обучения и воспитания” создавал у них установку не на запоминание и воспроизведение, а на осмысление, сопоставление, многоаспектную интерпретацию и анализ педагогической информации.

Осмыслить сложность и многоплановость предмета педагогической психологии будущим учителям позволило сравнение текстов из различных учебников. Известные современные психологи - авторы учебных пособий (Зимняя И. А, Талызина Н. Ф., Столяренко Л. Д., Казанская В. Г., Ключева Н. В.) по-разному понимают сущность предмета педагогической психологии, его задачи, структуру, по-своему расставляют акценты, оценивая значимость различных отечественных и зарубежных теорий психологии обучения.

Многовариантность смысла понятий “педагогические технологии”, “образовательные технологии”, “технологии преподавания”, “дидактические технологии” ориентировала студентов на сравнение подходов В. П. Беспалько и М.М. Левиной, М. В. Кларина и В. А. Сластенина, В. В. Гузеева и Н. Е. Щурковой, на работу со словарями, справочниками, энциклопедиями. Осмыслить сущностные черты этого термина помогло обращение к истории проблемы, к технологическим

элементам, содержащимся в психолого-педагогическом и философском наследии прошлого.

В процессе семинарских занятий, самостоятельной работы студентам по педагогическим и психологическим дисциплинам предлагались учебные, учебно-методические, научно-популярные и научно-исследовательские тексты, презентации, видеофрагменты, отражающие различные, зачастую противоположные, позиции их авторов. Вместе с тем, вариативность предполагает тщательную систематическую работу над понятийно-категориальным аппаратом.

Значительный потенциал для развития автономности, самостоятельности, личностного отношения к психолого-педагогической информации имели также задания, в которых требовалось дополнить, проанализировать, сгруппировать учебный материал, оценить предложенную точку зрения. Полезными и интересными оказались попытки разработки студентами своих собственных вариантов классификаций с обоснованием системы признаков, выбранных для типизации.

Такой подход создавал условия для выявления существенных характеристик понятия, уточнения его объема, для соотнесения психологического и педагогического знания с личностными смыслами, для усиления субъектной значимости профессиональной информации. Промежуточным итогом познавательно-исследовательской деятельности студентов становятся их личностные глоссарии по курсам психологии и педагогики, составляемые самостоятельно или в процессе совместной групповой работы.

Использование интерактивных технологий способствует накоплению каждым студентом субъективного опыта участия в дискуссиях, диспутах, ролевых и деловых играх. В процессе изучения Педагогической психологии, Конфликтологии, Социальной психологии и других дисциплин у студентов формировались элементы диалоговой компетентности (способность выделить, конкретизировать противоречие, заострить его, проблематизировать предметный текст, корректно сформулировать вопросы, имеющие различный потенциал, согласовать с учащимися основные правила ведения дискуссии, принять диалоговую позицию и др.).

Деловые игры призваны развивать самостоятельность, ответственность, инициативность, профессиональную креативность будущих учителей. Важной особенностью деловых игр является многовариантность решений, вырабатываемых в игровой ситуации, высокая степень эмоционального напряжения, личностной включенности участников в деловую игру. Сюжетно-ролевые игры, стимулируя гиб-

кость, вариативность самопроявления, свободу выбора студентом разнообразных ролей, включают его в многообразные системы отношений, причащают уверенно и ответственно действовать в альтернативных ситуациях.

Среди ролевых игр, применяемых в процессе семинарских занятий, такие как «Конфликтная ситуация со школьником с особыми образовательными потребностями», «Межнациональный конфликт в классе», «Кибербуллинг: информация для родителей» и другие. В одной и той же ролевой игре в течение практического занятия можно неоднократно изменять исходные параметры, комплекс объективных и субъективных условий, развивая у студентов не фрагментарное, а целостное, системное восприятие педагогических явлений, предупреждая стереотипность профессионального поведения.

Таким образом, персонализация содержания, учет субъективного опыта студентов в образовательном контексте, вариативность, включение элементов искусства, интеграции, использование интерактивных технологий стимулировали субъектные характеристики личности студента, помогали осмыслить современное состояние психолого-педагогического знания, понять динамику его становления в культурно-историческом контексте, свободнее ориентироваться в информационном потоке.

Психолого-педагогическая информация перестает быть “внешней” по отношению к студенту, наблюдается тенденция роста степени субъектности студента, его эмоциональной вовлеченности в психолого-педагогическое информационное поле. У будущих учителей формировалась установка на самостоятельный поиск, осмысление, сопоставление, анализ, последующий синтез и перенос психологического и педагогического знания.

Психолого-педагогическая информация стала более востребованной в ситуации свободного выбора, возросла доля студентов, которые по собственной инициативе включали разнообразную литературу по психологии и педагогике в круг своего чтения. Значительно увеличилось количество вопросов, возникающих у студентов на лекциях и практических занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам.

Субъектная позиция проявилась также в аналитическом и критическом подходе к подбору литературных источников. Избирательность, иерархичность восприятия психолого-педагогической информации, наличие у студентов субъективных предпочтений, личностного отношения к теориям, системам, технологиям, к личности педагогов и психологов создают аксиологическую и этическую основу будущей профессиональной позиции. Важнейшей характеристикой студента как

субъекта познавательной деятельности является его способность к рефлексии, готовность выходить в рефлексивную позицию. Рефлексия как имманентная способность человека стимулируется специальными упражнениями, вопросами, заданиями, техниками.

Обучение студентов техникам выхода в рефлексивную позицию помогает им глубже понять себя, проанализировать мотивы своих поступков. Будущий педагог выясняет, как другие воспринимают его личные особенности, эмоциональные реакции, когнитивные представления, творческие устремления, и учитывает это в своей профессиональной деятельности. Рефлексия в педагогической деятельности используется как инструмент осмысления профессиональных качеств, поступков, действий. Целесообразно использовать различные методы обучения студентов рефлексии: диалоговые технологии (дебаты, диспуты, учебные конференции); ранжирование личностных и профессиональных качеств педагога; анализ и оценка продуктов учебно-познавательной, проектной и исследовательской деятельности студентов (эссе, социально-педагогические проекты, рефераты, научные доклады и презентации), парный анализ, взаимооценивание, рецензирование и др.

Особая ценность игровых технологий в профессиональном образовании определяется тем, что они позволяют включать будущих специалистов в квази - профессиональную деятельность, позволяя студенту «примерить на себя» будущую профессию. Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации. Игра как особый социокультурный конструкт общества может выполнять определенные социальные заказы. Существенна роль игры в развитии способности студентов к саморегуляции, управлению своим эмоционально-психическим состоянием.

Доброжелательность, равенство, атмосфера общей увлеченности и доверия – все это не только благотворно сказывается на успешности обучения, но и помогает повысить самооценку студента, уровень его притязаний, изменить его статус в студенческой группе, развить способность студентов к сопереживанию, соучастию, содействию.

2.2 Особенности становления профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения

Современное высшее профессиональное образование, учитывая потребности и тенденции развития общества, не может ограничиваться только задачами передачи профессиональных знаний, умений и навыков. Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания личности, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала. Определение своего места в выбранной профессии у студентов тесно переплетено и взаимосвязано с их личностным становлением. Поэтому, для повышения качества профессиональной подготовки желательно учитывать и ориентироваться на закономерности личностного развития будущих педагогов-психологов.

Именно в студенческом возрасте центральным новообразованием личности является формирование профессионального самосознания. Широкий спектр подлежащих решению задач в данном возрасте зачастую приводит к тому, что студенты, сталкиваясь со многими серьезными внутренними конфликтами, погружаются в эмоциональные переживания, отрицательно сказывающиеся на их профессиональном и личностном росте.

Большинство исследователей (В. Н. Козиев, А. К. Маркова, С. В. Васьковская, Е. М. Боброва) отмечают, что профессиональное самосознание, особенно на этапе подготовки специалистов, требует специальной работы по развитию и формированию. Но зачастую оно складывается стихийно, поскольку основное внимание в процессе обучения обращается на приобщение к «техническому содержанию» профессиональной деятельности, становление же личности будущих профессионалов чаще всего отодвигается на второй план. Негативные тенденции в формировании профессионального самосознания студента говорят о необходимости специальной комплексной, интегрированной работы по управлению этим процессом, оказания студентам своевременной помощи в формировании адекватного «образа профессионального Я».

Таким образом, проблема формирования профессионального самосознания у студентов-психологов заключается в том, что именно студенчество является важным периодом в жизни человека, когда завершается подготовка к самостоятельной жизни, профессиональной деятельности, происходит формирование ценностей и осуществляется

совершенствование профессиональной подготовки студентов-психологов.

Целью проведенного нами исследования стало теоретическое и экспериментальное изучение особенностей становления профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения в вузе, разработка и апробация программы тренинга по развитию профессионального самосознания студентов-психологов. Экспериментальное исследование проводилось на базе ТГПУ им. Л. Н. Толстого. В исследовании приняло участие 58 студентов, обучающихся на факультете психологии, в возрасте 18-22года.

Мы предположили, что профессиональное самосознание представляет собой динамичную трехкомпонентную структуру и в своем становлении проходит ряд этапов, обусловленных как индивидуальными особенностями студентов, так и курсом их обучения; становление профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения в вузе будет проходить наиболее успешно при условии своевременного диагностического исследования и специальной целенаправленной работы, способствующей формированию профессионального самосознания.

В отечественной психологии проблеме самосознания посвящено значительное количество исследований. В работах Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, И. И. Чесноковой, Е. В. Шороховой дается анализ становления самосознания в контексте общей проблемы развития личности. Более специальные вопросы, связанные с особенностями самооенок и их взаимосвязью с оценками окружающих раскрываются в работах А. И. Липкиной, В. С. Магун, В. Ф. Сафина и др. Проблема связи познания других людей и самопознания представлена исследованиями А. А. Бодалева. В зарубежной психологии проблеме самосознания посвящены работы У. Джемса, Дж. Мида, Ч. Кули, С. Самюэль и др. Тем не менее, проблема самосознания остается актуальной и в настоящее время¹⁷⁵.

Самосознание является сложным процессом в деятельности человека, который направлен на полное самовосприятие субъектом самосознания личного образа «я». Опыт многократного восприятия субъектом своих движений формирует рефлексивность самосознания, что завершает процесс формирования структуры личности. Самосо-

¹⁷⁵ Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога. М: «Ось-89», 2011. С. 98.

знание – индивидуализированный во времени, многоступенчатый процесс. Неслучайно, самосознание является лейтмотивом современных концепций о человеке таких, как К. Роджерс, Э. Фромм, А. Спиркин, Р. Р. Джаматы и др.

В результате исторического процесса человечество, накапливая социальный опыт, создает для каждого нового поколения, для каждого индивида возможность самореализации в соответствии с образом жизни и социально-экономическими условиями. Эта необходимость вытекает из того, что и феномен самосознания, и феномен самореализации проявляются в личности. С другой стороны, изменение самореализации в связи с возрастом, появление в ее структуре нового содержания и формы, наряду с отражением общих свойств развития личности, определяют направления его самоактуальности. В своей статье С. В. Оруджева характеризует самосознание следующим образом: «Самосознание – это отождествленная с концепцией «я», состоящая из малой или большей степени сознания индивида о своих впечатлениях, относительная неповторимая система»¹⁷⁶. В современном психологическом словаре самосознанию дано такое определение: «Самосознание – это осознанное отношение к своим мыслям и мечтам, эмоциям и переживаниям, а также и к своему поведению»¹⁷⁷.

Ю. А. Мохова, изучив сущность самосознания, считает целесообразным обратить внимание на следующие аспекты. По его мнению, самосознание – это выявление и оценка человеком своих поступков, их результатов, желаний, чувств, позиции в жизни. Именно благодаря самосознанию человек отделяет себя от природы и людей, признает себя как индивидуум. Говоря словами Ю. А. Моховой, основная сущность самосознания отражена в области определения своего «я» в нашем существе. Этот феномен не позволяет отражать только внешний мир в самом человеке, а также создает возможность к отделению человека от «отображенного» мира – к самопознанию, самореализации. Повышение самосознания увеличивает интенсивность самореализации.

Исследуя психологическую сущность проблемы самопознания в современной психологической литературе, надо принять во внимание ряд нюансов, которые связаны с элементами самосознания, иден-

¹⁷⁶ Оруджева С. В. Процесс самосознания личности и его сущность // Международный научный журнал. 2011. № 5. С.136-139.

¹⁷⁷ Калягина Е. А., Мяликова Д. Н. Особенности компонентов самосознания у студентов с разным уровнем учебной успешности // Совет ректоров. 2013. № 11. С. 30-33.

тификацией отдельных понятий и др. По мнению автора, такие исследования создадут возможность для изучения выявленных особенностей самосознания, а также внесут ясность в проблемы существующих элементов в структуре самосознания и утверждению человеческих возможностей¹⁷⁸.

Большинство исследователей смотрят на феномены самосознания и «личного сознания» как на синонимичные понятия. С этим согласиться нельзя, так как отождествление этих понятий, как с методологической, так и концептуальной точек зрения неправильно. Принимая во внимание эти причины, для уточнения свойственного места и позиции этих понятий необходимо обратить внимание на их эволюционные особенности в онтогенетическом развитии.

П. Г. Гасанова и Д. М. Даудова в своем исследовании указывают, что человек осознает внешний мир и себя непосредственными или косвенными путями с помощью других. По его мнению, самосознание создается параллельно с сознанием внешнего мира и, постепенно углубляясь, превращается в определенную целую систему. Сознание как самостоятельный процесс образуется в последней стадии когнитивного развития. В этом случае целесообразно говорить о стремлении человека к самопознанию и самореализации¹⁷⁹.

Как было указано выше, самосознание отражает в себе функциональный аспект «я». Значит, самосознание может считаться элементом «собственного сознания».

Говоря о генезисе и психологической сущности самосознания, невозможно не говорить о концепции «я», являющейся опорным объектом в психологии Запада и Америки, в которой понятия «собственное сознание», «самосознание» идентифицируются с концепцией «я». Анализ психологической литературы показывает, что западные и американские психологи большое внимание уделяют проблемам «я» и концепции «я».

В последнее время в психологической литературе концепция «я» как научное понятие завоевала гражданское право. Так, к примеру, Н. Н. Васягина определяет «я-концепцию» как совокупность всех представлений человека о себе и их оценку. Анализируя это определение, мы приходим к такому результату, что если концепция «я» – это выражение в другой форме самооценки, являющейся составной частью

¹⁷⁸ Климов В. А. Введение в психологию труда. М., 2008. 300 с.

¹⁷⁹ Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. Ин-т психологии. М., 2011. С.23.

самосознания, то она не может обладать одинаковым статусом с самосознанием.

Мнение автора подтверждают проведенные за последнее время исследования. Например, по утверждению С. В. Оруджевой, концепция «я», наряду с полуструктурой характера, формируется у детей с 6 до 11 лет и, будучи зависимой от динамики развития физических особенностей, превращается в обобщенную систему представлений о себе¹⁸⁰.

Известно, что центральный элемент самосознания, его ядро составляет «я». Хотя и в проведенных С. В. Оруджевой исследованиях не дается всестороннее разъяснение психологической сущности самосознания, его закономерностей, но положительным фактом является то, что она подразделяет центральные элементы на полуструктуры «я». Однако, по мнению автора, отождествление этого феномена с концепцией «я» неправильно, так как «я» является образованием, появившимся в начальные периоды онтогенетического развития.

И. М. Белова трактует концепцию «я» как личные качества индивида, способности, возможные взаимосвязи с другими людьми и представления об окружающих его реальностях. Эти представления включают в себя и позитивные, и негативные элементы.

Надо отметить, что формирование концепции «я» возможно лишь в результате физического развития схемы, строения тела (физического «я») когнитивного и эмоционального развития (психического «я»), привычек, оказывающих воздействие на формирование социальных связей, и проявлений социальных ролей. Можно сказать, что концепция «я» – самое нейтральное понятие, развивающее в себе аспект оценки самосознания.

Г. Н. Кригер указывает, что развитие самосознания и развитие личности тесно связаны между собой. По его мнению, эволюция и формирование самосознания происходят под воздействием следующих факторов: потребности личности в осознании окружающих его реальностей, потребности во внешних реальностях и знание себя, склонности к независимости, автономии. Отсюда можно сделать вывод, что человек, в зависимости от своих потребностей, склонен к самореализации и его конечная цель – осознание своего «я». Самосознание, являясь многосторонним процессом, не подлежит одностороннему изу-

¹⁸⁰ Оруджева С. В. Процесс самосознания личности и его сущность // Международный научный журнал. 2011. № 5. С.136-139.

чению. Исследования, направленные на изучение психологической сущности и генезиса самосознания, выявили его отдельные аспекты¹⁸¹.

Некоторые авторы особо отмечают три аспекта самосознания: когнитивный аспект, отражающий физическое лицо, поведение и личные качества; эффективный аспект - эмоциональная самооценка; упорядоченный аспект – самокритика, самоуправление, самооценка.

Многие из исследователей отдают преимущество двум первым аспектам самосознания. Упорядоченный аспект самосознания личности сравнительно мало привлекается к исследованию. Это относится также и к самооценке, являющейся составной частью последнего аспекта.

Анализируя эволюционные свойства самосознания, следует обратить внимание на одну очень важную сторону. Самосознание – это динамичный и многосторонний процесс, поэтому на существующей стадии нельзя отрицать имеющие большое значения в человеческом самосознании, принятые как главное условие при переходе в другие стадии знаний и представлений. В разные возрастные периоды, а также в отдельных ситуациях отношение человека к своим знаниям и представлениям бывает разное. В каждом случае точкой опоры человека являются именно эти знания. Правда, адекватность этих знаний во многих случаях может вызывать сомнение, следовательно, в самосознании возникнут противоречия. Такое положение носит непродолжительный ситуативный характер, а знания развиваются, изменяются, принимают адекватный характер на почве влияния внешних факторов.

Обращая особое внимание на указанные свойства проблемы можно сделать вывод, что для исследования человеческого самосознания важно определить, как развиваются знания о себе, как образуются из отдельных ситуативных образов единые понятия¹⁸².

В психологических исследованиях различных авторов структура самосознания представляется неоднородно. Одними исследователями предпринимаются попытки уделить основное внимание изучению «Я-образа» (И. С. Кон, А. А. Налчаджян, Е. Т. Соколова, А. А. Бодалев, В. Н. Козиев и т.п.). Некоторые ученые также изучают проблему самоотношения и его строения. Занимаясь изучением индивидуального сознания, они особое внимание уделяют именно строе-

¹⁸¹ Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2009. С. 21.

¹⁸² Калягина Е. А., Мяликова Д. Н. Особенности компонентов самосознания у студентов с разным уровнем учебной успешности // Совет ректоров. 2013. № 11. С. 30-33.

нию самосознания. Также исследователи занимаются изучением структуры «я-концепции» с позиции личностной идентификации. Зачастую можно увидеть в отечественной психологии представление о наличии трех компонентов в структуре самосознания, при этом допустимы различные их вариации¹⁸³.

Стоит отметить, что на структуру самосознания также оказывает влияние социальная среда, к которой принадлежит человек. Социально-культурная среда не влияет на темп развития самосознания, но она обуславливает то, какой тип самосознания имеется у человека, а также характер развития самосознания¹⁸⁴.

Е. В. Самаль выделяет в структуре самосознания три стороны: 1) познавательная (познание себя); 2) эмоционально-ценностная (отношение к себе); 3) действенно-волевая (саморегуляция). Как считает Самаль, сущность самосознания заключается в «восприятии личностью большого количества образов самого себя в различных ситуациях и в объединении этих образов в единое целое, а затем осознание и понятие собственного «Я»». В структуре профессионального самосознания студентов выделяются функциональные компоненты – когнитивный, эмоциональный, мотивационно-целевой, операциональный и структурные – образы «Я»¹⁸⁵.

Когнитивный компонент – это представление о себе как о личности; реализуется через самопознание, познание себя в процессе общения человека с другими людьми в процессе деятельности субъекта. Обращая психическую деятельность на самого себя, осуществляя самопознание, человек производит сознательную оценку себя и своих поступков.

Эмоциональный компонент проявляется через самопонимание. Самопонимание как процесс проявляется в самоуважении и принятии себя, в формировании отдельных ситуативных образов и расплывчатых представлений к более или менее целостному понятию о себе.

Мотивационно-целевой компонент реализуется через самоактуализацию, реализацию самого себя в профессии. Устойчивыми мотивационными образованиями являются личностные ценности.

¹⁸³ Джеймс У. Психология. М.: Академический проект, 2011. С. 523.

¹⁸³ Климов Е. А. Психология профессионала. М., 2006. 400 с.

¹⁸⁴ Климов Е. А. Психология профессионала. М., 2006. 400 с.

¹⁸⁵ Воронцова А. А. Опыт развития и формирования профессионального самосознания у студентов вуза // Образовательные технологии. 2013. №4. С. 116.

Операциональный компонент реализуется через самореализацию. Проявляется в целеполагании, устремлённости в будущее, принятии ответственности за реализацию своих целей на себя. Позволяет выстраивать стратегию собственного профессионального роста, формировать активную профессиональную позицию личности.

Образ «Я-реальное» – это комплекс представлений о себе. Он формируется во взаимодействии со сложившимся у студента идеалом своего будущего. «Я-идеальное (профессиональное)» – это комплекс представлений студента о себе как о будущем субъекте профессиональной деятельности в идеале, представление об эталоне личности профессионала. «Я-будущее (развивающийся профессионал)» – это комплекс представлений студента о себе в будущем, о перспективах своего развития на профессиональном пути, выход на смысложизненное самоопределение.

Согласно онтосоциогенетической концепции А. А. Деркача и О. В. Москаленко, развитие профессионального самосознания на этапе обучения обусловлено организацией образовательного процесса в профессиональном образовательном учреждении и личностными особенностями самого студента¹⁸⁶.

Таким образом, профессиональное самосознание студентов – это сложное, динамическое, личностное образование, представляющее собой единство и взаимосвязь функциональных (когнитивный, эмоциональный, мотивационно-целевой, операциональный) и структурных (образы «Я-реальное», «Я-идеальное (профессиональное)», «Я-будущее» (развивающийся профессионал) компонентов, развитие и формирование которых проявляется в постепенном осознании себя субъектом будущей профессиональной деятельности.

Высокий уровень развития самосознания является залогом успешности овладения и осуществления профессиональной деятельности. В связи с этим, развитие самосознания будущих специалистов – одна из ведущих задач профессионального обучения.

Профессиональное самосознание – постоянно развивающийся процесс и результат профессионального самопознания, осознания и переживания себя как самоорганизующегося субъекта профессии (своих субъектных свойств, себя как субъекта педагогической деятельности, профессионального самовоспитания, саморегуляции и самореализации). При этом под сущностью профессионального самосо-

¹⁸⁶ Воронцова А. А. Опыт развития и формирования профессионального самосознания у студентов вуза // Образовательные технологии. 2013. №4. С. 117.

знания мы понимаем отражение личностного смысла профессионально-педагогической деятельности, ценностного отношения к профессии, к детям, выступающее условием самоопределения и самореализации в профессии¹⁸⁷.

К существенным характеристикам столь сложного понятия можно отнести:

1) систему активных, «доминирующих» ценностно-смысловых отношений педагога к профессиональной деятельности, к ребенку, к самому себе как представителю этой деятельности; профессионально значимые качества;

2) способность видеть личностный смысл профессиональной деятельности; рефлексивность как способность изучать, анализировать, осмысливать себя как профессионала;

3) диалогичность, благодаря которой, в самосознании педагога открывается возможность «открытия человека в человеке»;

4) эмпатийность как способность понимать свой внутренний мир, мир чувств и переживаний учащихся;

5) способность такого «включения» в жизненный мир ученика, которое ведет к преобразованию и развитию системы его отношений к миру, к людям и к самому себе;

6) осознание необходимости профессионального самовоспитания, саморазвития, самосовершенствования как внутреннего источника и импульса развития индивидуальности ученика¹⁸⁸.

Когнитивная подструктура профессионального самосознания является сложной многофункциональной системой, характеристики которой отражают особенности и динамические тенденции становления самосознания будущих психологов, процесс персонализации профессиональных знаний в обучении. В когнитивной подструктуре профессионального самосознания наиболее важными являются диспозиции: «Я – Психолог», «Я – Клиент», «Я – Личность». Структурно-функциональное развитие этих диспозиций взаимосвязано, однако имеет свои особенности. Диспозиция «Я – Клиент» является наименее динамичной и в большей мере отражает особенности не профессионального, а личностного становления студентов-психологов в процессе обучения.

Структура образа «Я» у студентов разных курсов имеет как различную представленность, так и различную природу, и содержа-

¹⁸⁷ Ковалев А. Г., Мясичев В. Н. Психологические особенности человека. Т.1. Л., 2009. С.32.

¹⁸⁸ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М, 2007. С. 312.

тельную наполненность, отражая этап освоения учебно-профессиональной деятельности, уровень личностного и профессионального развития и особенности процесса обучения. По критерию «интегрированность – дифференцированность» образа «Я» на первом и втором курсах обучения наиболее представлен вариант частично интегрированного «Я» по типу «Я абитуриент». Одной из определяющих в когнитивной подструктуре образа «Я» является диспозиция «Я – Личность», выявляющая доминирование тенденции неприятия себя как личности. Категория «личность» осознается студентами на первом и втором курсах обучения чаще как «почти недостижимая вершина роста». И данная модель структуры образа «Я» обусловлена реальными особенностями адаптационного периода в освоении учебно-профессиональной деятельности и характеризует недостаточную разработанность образа «Я», в том числе такого его структурного компонента, как «Я в будущем», «Я как будущий специалист».

На третьем курсе получает развитие наметившаяся со второго курса тенденция увеличения группы «Я» (вариант частично интегрированного «Я» по типу «Я будущий психолог»). То есть, идет более выраженное переструктурирование образа «Я» и выражена тенденция к его интеграции, в своей основе представляющая реальный поворот и во временном пространстве от прошлого к будущему.

На четвертом курсе продолжается трансформация системы «Я» и тенденция интегрированности получает свое дальнейшее развитие. Наиболее представлен вариант образа максимально интегрированного «Я».

В когнитивной подструктуре профессионального самосознания центральное место занимает диада «Психолог – Клиент», состоящая из двух взаимосвязанных диспозиций: «Я – Клиент», «Я – Психолог». У студентов первого курса наблюдается тождество образов «Я» и «Клиент», основанное на представлении о себе и клиенте как не вполне сформировавшихся личностях. К третьему курсу привлекательность образа клиента остается низкой, а привлекательность собственного образа растет. С четвертого курса наблюдается вновь повышение идентичности образов «Я» и «Клиент».

Наиболее благоприятным в выявлении и развитии особенностей индивидуального стиля будущей деятельности, выборе направления возможной специализации является третий курс. Адекватность собственного восприятия, интегрированность образа «Я» создают оптимальные условия для формирования профессионального самосознания. Явления психологического барьера в форме закомплексованно-

сти, "недостигаемости" образа психолога-профессионала, характеризующие мировосприятие студентов первого и второго курсов обучения, уступают место центрированности на собственном образе, тождественности образов «Я» и «Личность», максимальной разработанности и росте привлекательности образа «Я»¹⁸⁹.

Важными условиями повышения уровня профессионального самосознания студентов-психологов являются:

- реализация в процессе подготовки принципов личностно-ориентированного обучения;
- организация учебных ситуаций, снимающих противоречие между учебными и профессиональными задачами;
- использование проблем личностного и профессионального роста самих студентов для формирования опыта решения профессиональных задач;
- формирование конгруэнтности личностного и профессионального компонентов самосознания.

На основе выделенных нами структурно-функциональных компонентов становления профессионального самосознания была построена программа диагностики. Диагностическая программа направлена на изучение особенностей формирования профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения в вузе и включает пять диагностических методик (таблица 4).

Таблица 4

Содержание диагностической программы

Компонент	Методика
Когнитивный	<u>Диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина)</u>
Эмоциональный	Диагностика уровня эмпатии (И.М. Юсупов)
	Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (методика СПА)
Мотивационно-целевой	Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева
	Опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера (адаптирован Е.Ф. Бажиным, С.А. Голыкиной, А.М. Эткингом)

¹⁸⁹ Гасанова П. Г., Даудова П. Г. Коммуникативная компетентность и самосознание личности // Педагогическое образование и наука. 2011. № 7. С. 30-35.

Цель диагностической программы: выявить у студентов-психологов уровень сформированности компонентов (когнитивный, эмоциональный, мотивационно-целевой), необходимых для успешного становления профессионального самосознания. Для удобства восприятия результатов мы придерживаемся предложенной нами трехкомпонентной структуры профессионального самосознания.

1. Когнитивный компонент. Результаты диагностики по методике самоактуализации личности (А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина).

Таблица 5

Значения показателей по методике самоактуализации личности

Параметры	Степень выраженности акцентуации		
	Низкая	Средняя	Высокая
Шкала ценностей	16	78	6
Самопонимание	10	70	20
Гибкость в общении	13	16	71



Рис. 14. Значения показателей по методике самоактуализации личности

Анализируя данные диагностики самоактуализации личности в таблице 5 и на рисунке 14 можно отметить что средние показатели имеют шкалы ценностей (78%) и самопонимания (70%). Это говорит о том что респонденты в целом разделяют ценности самоактуализирующейся личности (доброе, истина, красота, порядок, справедливость, самодостаточность и т.д.), у них выражены такие качества как стремление к гармонии и здоровым отношениям. Они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами.

Высокие баллы по шкале гибкость в общении (71%) говорят о способности респондентов к адекватному самовыражению в общении, способности к самораскрытию. Присутствует ориентировка на лич-

ностное общение, избегание лжи и обмана при общении с окружающими.

Таким образом, респонденты обладают достаточной гибкостью в общении, в целом имеют все необходимые ценности для полноценного общения с окружающими людьми.

II. Эмоциональный компонент. Результаты диагностики на констатирующем этапе по методике «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова.

Таблица 6

Значения показателей по диагностике уровня эмпатии, %

<i>Уровень эмпатийности</i>	<i>Выраженность</i>
Очень высокий	62
Высокий	27
Средний	9
Низкий	0
Очень низкий	0



Рис.15. Значения показателей по методике диагностики уровня эмпатийности

По результатам диагностики уровня эмпатии мы видим у респондентов очень высокий уровень эмпатийности (62%), что говорит о развитом чувстве сопереживания, и тонкой реакции на чувства и настроение собеседника. Очень высокий уровень эмпатии так же говорит о ранимости респондентов, повышенной впечатлительности, и необходимости поддержки со стороны. Зачастую люди с очень высоким уровнем эмпатии подвержены нервным срывам.

Респонденты с высоким уровнем эмпатии (27%) чувствительны к проблемам окружающих их людей, они зачастую склонны многое

прощать. Проявляется эмоциональная отзывчивость, общительность, легкость в установлении контактов с незнакомыми людьми. Выраженное избегание конфликтов и готовность идти на компромисс, даже в ущерб своим интересам. Постоянная необходимость в социальном одобрении действий и желание работать в команде.

У ряда респондентов выявлен средний уровень эмпатийности (9%), что говорит о склонности рационально оценивать окружающих по их поступкам, и в меньшей степени доверять своим впечатлениям. Эмоциональные проявления в большинстве случаев находятся под контролем. Полноценное восприятие людей затрудняется незначительной скованностью чувств.

Результаты на констатирующем этапе по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда

Таблица 7

Степень выраженности социально-психологической адаптации

Параметры	Низкая	Средняя	Высокая
Адаптивность	16	71	13
Деадаптивность	10	74	16
Эмоциональный комфорт	13	64	23
Эмоциональный дискомфорт	6	84	10

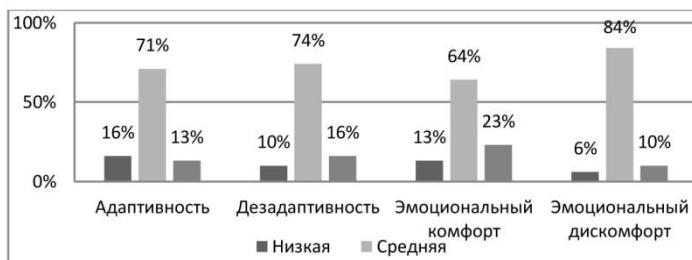


Рис 16. Степень выраженности социально-психологической адаптации

По результатам диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда респонденты показывают средние показатели по шкале адаптивности (71%), это говорит о нормальной способности адаптироваться и менять способы мышления и интеллектуальной деятельности в соответствии с поставленными задачами. Также выражен эмоциональный комфорт, высокие показатели

(23%), средние показатели (64%), отражающий преобладание в жизни положительных эмоций и уверенности в себе.

Шкалы «дезадаптивность» и «эмоциональный дискомфорт» не имеют яркой выраженности и находятся на уровне нормы.

Таким образом, уровень эмоционального комфорта среди студентов часто находится на высоком уровне. Показатели адаптивности так же имеют применимые показатели, однако среди студентов есть несколько респондентов испытывающих сложности с адаптацией и испытывающих эмоциональный дискомфорт.

III. Мотивационно-целевой компонент. Результаты на констатирующем этапе по методике диагностики теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева.

Таблица 8

Степень выраженности смысложизненных ориентаций, %

<i>Параметры</i>	<i>Низкая</i>	<i>Средняя</i>	<i>Высокая</i>
Эмоциональная насыщенность жизни	13	17	70
Удовлетворенность самореализацией	7	13	80



Рис.17. Степень выраженности смысложизненных ориентаций

Анализ результатов по тесту смысложизненных ориентаций показывает у респондентов высокий уровень эмоциональной насыщенности жизни (70%). Респонденты ведут насыщенную, интересную и наполненную смыслом жизнь.

Шкала удовлетворенности самореализацией также показывает высокий уровень (80%). Это говорит о том что респонденты адекватно воспринимают продуктивность своей жизни, и дают правильную оценку своей пройденной жизни и готовы реализовать себя в будущем.

Таким образом, респонденты имеют высокую удовлетворенность самореализацией и эмоциональной насыщенностью жизни, однако у ряда студентов есть проблемы с эмоциональной насыщенностью жизни.

Результаты на констатирующем этапе по методике диагностики опросника «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера.

Таблица 9

Степень выраженности уровня субъективного контроля, в %

<i>Шкалы</i>	<i>Низкая</i>	<i>Средняя</i>	<i>Высокая</i>
Интернальность общая	17	63	20
Интернальность в области достижений	10	80	10
Интернальность в области неудач	40	50	10
Интернальность в семейных отношениях	23	64	13
Интернальность в области производственных отношений	36	57	7
Интернальность в области межличностных отношений	20	57	23
Интернальность в области здоровья	10	73	17

По данным опросника уровня субъективного контроля ни одна из шкал не имеет высокой выраженности. Однако шкала интернальности в области неудач имеет низкие показатели (40%). Это отражает не развитое чувство субъективного контроля, в отношении к отрицательным ситуациям и событиям, которое проявляется в склонности обвинять окружающих в различных неприятностях, неудачах и страданиях.

Также сниженные показатели имеет шкала интернальности в области производственных отношений (36%). Это свидетельствует о том, что респонденты считают свои действия не важными, как в рамках организации производственной деятельности, так и в рамках отношений внутри коллектива. Респонденты склонны приписывать наибольшее значение внешним обстоятельствам, товарищам по работе, руководству, везению или невезению.

Чтобы определить скрытые связи между показателями методик и то, как шкалы влияют друг на друга, а именно какое влияние на становление профессионального самосознания студентов-психологов оказывают параметры эмпатии, адаптивности, гибкости в общении и

интернальности, был применен корреляционный анализ по методу Пирсона.

Результаты корреляционного анализа при объеме выборки $n=30$ показывают наличие значимой статистической связи на уровне $p \leq 0,05^*$ при значении коэффициента корреляции (r) не меньше критического значения 0,36, на уровне $p \leq 0,01^{**}$ не меньше критического значения коэффициента корреляции 0,46.

Таблица 10

Корреляционные связи со шкалой гибкости в общении

<i>Шкалы</i>	<i>Шкала гибкости в общении</i>
Очень высокий уровень эмпатии	,455*
Адаптивность	,433*
Эмоциональная насыщенность жизни	,528**
** . Корреляция значима на уровне 0,01 (сильная связь). * . Корреляция значима на уровне 0,05 (тенденция).	

Из таблицы 10 видно, что между шкалой гибкости в общении и очень высоким уровнем эмпатии существует корреляционная связь. Это значит, чем выше уровень эмпатии, тем больше гибкость в общении. Гибкость в общении связана с адаптацией положительной корреляционной связью, чем выше уровень адаптации, тем больше проявляется гибкость в общении. Отсюда следует что студенты, которые отличаются высоким уровнем адаптации, проявляют большую гибкость в общении и имеют высокий уровень эмпатии.

Тем самым воздействие через тренинг (коррекцию) на гибкость в общении предполагает развитие высокого уровня эмпатии и адаптации, что облегчит процесс становления профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения.

Таблица 11

Корреляционные связи с самопониманием

<i>Шкалы</i>	<i>Самопонимание</i>
Высокий уровень эмпатии	,417*
Шкала интернальности в области производственных отношений	,535**
Шкала интернальности в области межличностных отношений	,433*
** . Корреляция значима на уровне 0,01 (сильная связь). * . Корреляция значима на уровне 0,05 (тенденция)	

Из таблицы 11 видно, что чем выше уровень самопонимания, тем выше уровень эмпатии. Уровень самопонимания имеет корреляционную связь со шкалой интернальности в области производственных отношений и шкалой интернальности в области межличностных отношений. Чем выше уровень самопонимания, тем большую ответственность в отношениях с окружающими студент берет на себя, а так же в своей профессиональной сфере.

Отсюда коррекционные мероприятия, направленные на повышение уровня самопонимания, должны благоприятно отразиться на становлении профессионального самосознания студентов-психологов.

Таким образом, основой наиболее успешного становления профессионального самосознания студентов-психологов являются развитие личностных особенностей, к которым относятся: высокий уровень эмпатии, гибкость в общении и самопонимание. Профессиональное самосознание является развивающейся системой, а формирование и развитие ее компонентов происходит под влиянием профессиональной и учебной деятельности в ходе психологического сопровождения, которое обеспечивает необходимые условия для развития личности специалиста.

Среди студентов на констатирующем этапе исследования наблюдается средняя выраженность шкалы ценностей и самопонимания, и высокая гибкость в общении. Отмечается очень высокий и высокий уровень эмпатии, лишь небольшое количество респондентов имеют средний уровень проявления эмпатии. Большинство студентов имеют средние показатели адаптивности-дезадаптивности, эмоционального комфорта и дискомфорта, при этом у ряда респондентов отмечаются высокие показатели эмоционального комфорта. Респонденты имеют высокий уровень удовлетворенности самореализацией и эмоциональной насыщенности жизни и лишь несколько человек имеют низкую эмоциональную насыщенность жизни. В отношении интернальности студенты в основном имеют средние показатели, примерно у трети респондентов имеют выраженность низкие показатели по шкалам интернальности в области неудач и интернальности в области производственных отношений. Также у трети студентов имеются высокие показатели по шкале интернальности в области производственных отношений.

Корреляционный анализ обнаружил что, чем выше гибкость в общении, там выше адаптивность. Студенты, отличающиеся высокой гибкостью в общении, легче адаптируются к сложным и меняющимся ситуациям. Чем больше проявляется гибкость при общении, тем выше

уровень эмпатии и сопереживания окружающим. Гибкость в общении имеет прямую связь с эмоциональной насыщенностью жизни. Чем выше уровень самопонимания студента, тем выше его уровень эмпатии. Увеличение уровня самопонимание влияет на уровень интернальности в области производственных отношений и в области межличностных отношений.

2.3 Профессиональная готовность учителя к развитию субъектности подростков в системе развивающего образования

На современном этапе в качестве одной из основных задач развивающего образования является помощь школьнику в становлении его как субъекта саморазвития. На первый план выступает человек самостоятельный и ответственный в решении многих жизненных проблем, активный и инициативный в определении своего места и своего назначения в жизни, уверенный в себе и успешный в социально признаваемой и одобряемой деятельности. Формирование личности растущего человека во многом зависит от его самосознания, критической самооценки и позитивного отношения к возможностям своего развития, способность самостоятельно определять цели своей жизни, а также способность к самопроекции себя в будущее. Это диктует необходимость кардинальной смены парадигмы российского образования: изменение подходов к построению содержания образования и технологий обучения и воспитания (В.В. Давыдов; Ф. Т. Михайлов; В. В. Рубцов; В. И. Слободчиков; Г. А. Цукерман и др.).

Перед современной школой ставится задача организации учебного процесса таким образом, чтобы он способствовал не только росту образовательного уровня учащихся, но и становлению таких качеств личности, как способности проектировать и прогнозировать свои поступки и поведение, самостоятельно искать новые способы решения школьных проблем, иметь собственную точку зрения на различные процессы и явления. Характеристики, приобретенные в учебной деятельности и ставшие личностными, ученик переносит на решение жизненных проблем, становясь субъектом жизнедеятельности. В настоящее время идёт интенсивный поиск и внедрение инновационных образовательных технологий. Большинство из них характеризуются гуманистической направленностью и ориентированы на обеспечение оптимальных условий для активизации механизмов развития и саморазвития личности ученика. Современной тенденцией развития образования является приоритет личностно-деятельностного подхода при построении образовательных систем. В соответствии с современ-

ными тенденциями также происходит изменение взаимоотношений основных субъектов образовательного процесса - педагогов и учащихся в сторону усиления субъектности последних. Личность становится целью и фактором образования, и в соответствии с этим происходит реконструкция традиционной знаниевой модели образования в направлении создания условий для полноценного проявления и развития личностных функций человека в обучении¹⁹⁰.

Однако в повседневной практике сохраняется традиционная приверженность к «знаниевой» составляющей обучения: учитель видит в ученике объект учебного процесса, а не личность. Существующая система обучения создает мало условий для становления учащихся как субъектов учебной деятельности, тогда как уровни развития учебной самостоятельности детей и подростков обусловлены возможностью становления субъектных позиций педагогов в рамках школы как образовательного института. Различные аспекты субъектности педагога в профессиональной деятельности рассматривают в своих работах О. С. Анисимов, Е. Н. Волкова, К. В. Гавриловец, С. Н. Глазачев, В. В. Горшкова, Э. Н. Гусинский, И. А. Зимняя, И. Б. Котова, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, И. И. Легостаев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. В. Сериков, Г. П. Скамницкая, В. А. Сластенин, И. С. Якиманская и др.

Субъектное отношение человека к себе в жизни экстраполируется на его отношение к себе в профессии. Если человек относится к себе как к субъекту профессиональной деятельности, то характер выполнения каждого акта этой деятельности принимает у него характер решения задачи на поиск смысла своей деятельности как в индивидуальном, так и широком культурно-образовательном контексте. Миссия учителя в культурно-образовательной ситуации заключается в опосредовании различных уровней бытия для учеников. Учитель создает развивающую среду для учеников, являясь своеобразным проводником (Б.Д. Эльконин), медиатором (В.П. Зинченко) между миром детской культуры и миром взрослой культуры. Понимание своей миссии учителем как посреднической является необходимой предпосылкой субъектности педагога.

Профессия учителя относится к группе социономических профессий, где взаимосвязь и взаимообусловленные изменения людей

¹⁹⁰ Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе [Электронный ресурс] / В. В. Сериков. М.: Логос, 2012. 448 с. Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/200236>

составляют основное содержание профессии. А. Г. Ковалев, разрабатывая проблему психологического воздействия, различал три основные стратегии психологических воздействий: императивную (или директивную), манипулятивную и развивающую¹⁹¹.

Согласно императивной стратегии, психика и человек рассматриваются в качестве пассивных объектов воздействия внешних условий. На наш взгляд, слабой стороной данной стратегии является то обстоятельство, что она не учитывает психические свойства и состояния. Основными функциями данной стратегии являются контроль за поведением и установками испытуемого, а также их подкрепление и направление в «нужное русло». Порой используется даже функция принуждения.

В соответствии с манипулятивной стратегией учитываются психологические особенности испытуемых. Но в результате данной стратегии происходит недооценивание самостоятельности человека, что, по нашему мнению, также является слабой стороной данного подхода. Как правило, используются такие средства, методы, приемы, которые трудно осознаются испытуемым, в результате чего человек ведет себя строго по предписаниям.

В основе развивающей стратегии психологического воздействия лежит диалог. Под «диалогом» понимается своеобразное равенство взаимодействующих лиц, создание атмосферы эмоциональной и личностной открытости, психологической настрой на актуальные состояния друг друга, безоценочное, доверительное и искреннее выражение чувств и состояний.

Развивающая, субъектная парадигма рассматривает образование как расширение возможностей выбора собственного жизненного пути каждым участником образовательного процесса¹⁹²: вместо адаптивно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний и навыков решается задача построения образа мира ребенка в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками; воздействие уступает в данном случае место взаимодействию как взаимораскрытию и взаиморазвитию субъектов; педагогическими целями становятся сохранение здоровья детей, развитие познавательной мотивации, решение жизненно-образных учительско-ученических задач; особую ценность приобретает конкретно-чувственный жизненный опыт ребенка и т.д. Проблема

¹⁹¹ Ковалев А.Г. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / А. Г. Ковалев. // Вопросы психологии, 1987. № 3. С. 41-49.

¹⁹² Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. М.: Смысл, 2007. 414с.

мы развития личности и индивидуальности – это центральные проблемы развивающей парадигмы. Сутью ее является признание неповторимости и уникальности психической организации каждого человека, его творческих возможностей и неограниченных потенциалов к саморазвитию. Ключевыми в развивающей парадигме выступают субъектные характеристики человека.

Специфика педагогической деятельности, на наш взгляд, определяется взаимной обусловленностью деятельности педагога и деятельности ученика. Анализ этих двух деятельностей в отрыве друг от друга теряет всякий смысл. Эффективность деятельности учителя определяется продуктивностью учения и научения, поэтому учитель как субъект педагогической деятельности и ученик как субъект учебной деятельности неразрывно связаны. Субъектность педагога предполагает отношение учителя к ученику как к самооценности и как к субъекту его собственной учебной деятельности и отношение учителя к себе как к субъекту собственной педагогической деятельности. Взаимобусловленность этих отношений составляет специфику субъектности педагога. Нарушение содержания хотя бы в одном из этих отношений не позволяет говорить о субъектности учителя. Он может быть субъектом любой другой деятельности, но не педагогической. Предметная деятельность педагога выступает средством этой взаимосвязи¹⁹³.

Однако учитель часто смыслом своего труда считает передачу школьникам определенной суммы знаний, понимая эту взаимосвязь как информационный обмен, считая задачей профессионального саморазвития информационное насыщение и методическую грамотность и оставляя проблемы развития личности учащихся и собственное личностное изменение за пределами своих профессиональных задач. Методическая компетентность, эрудированность учителя – несомненные области повышения профессионализма, обучение – одна из важнейших функций педагога, и сам процесс обучения обладает большим развивающим потенциалом. Но готовность учащихся к саморазвитию, самообразованию за пределами школы связана не только с овладением информацией, а предполагает развитие определенной системы отношений у учащихся к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, прежде всего развитие у него субъектного начала.

¹⁹³ Глазачев С. Н. Субъектность педагога как культуросообразная потребность общества / С.Н. Глазачев, С. С. Кашлев, Н. И. Соколова // Вестник РУДН. Психология и педагогика, 2010. № 3. С.40-45.

Мы полагаем, что условием развития субъектности ребенка является отношение учителя к себе как к деятелю. Поэтому основу профессионализма учителя составляет его субъектность, факторами которой являются высокая осмысленность жизни, мотивация с гуманистической направленностью и внутренним локусом контроля и позитивная, гибкая, открытая Я-концепция.

Для выяснения того, как понимают педагоги свою роль в усилении субъектности учащихся, нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 45 учителей городских и сельских школ Тульской области. Педагогам был задан вопрос «Что такое «результат обучения»?», отвечать на который можно было в свободной форме, количество ответов не ограничивалось. Было получено 62 ответа, которые можно объединить в 6 групп по следующим основаниям:

1. Аспект знаний детей (27,6%);
2. Аспект самостоятельности детей в обучении (19,8%);
3. Аспект развития и воспитания (18,8%);
4. Эмоциональный аспект и аспект отношений (14,3%);
5. Аспект общения и взаимодействия (14,3%);
6. Аспект деятельности учителя (5,2%).

Ответы показали, что учителя в большей мере (27,6%) продолжают ориентироваться на качество и уровень знаний, получаемых учащимися, что неудивительно, так как этот критерий продолжает оставаться ведущим формальным критерием оценки деятельности школы.

Вторым по значимости традиционно считался аспект развития и воспитания ребенка. В нашем исследовании он оказался на третьем месте (18,8%), что может быть косвенным свидетельством ослабления внимания к воспитательной работе в современном образовании. Второе место принадлежит аспекту становления самостоятельности детей в обучении (19,8%). Это доказывает, что современные тенденции развития образования, в том числе и развитие субъектности детей, уже внедряются в практику работы педагогов. Более того, ответы, вошедшие в данную группу, например, «дети готовы к дальнейшей жизни», «научить детей выбору и принятию решения», свидетельствуют о стремлении педагогов формировать у учащихся навыки и умения, которые им будут полезны не только и не столько сиюминутно, но и больше - на протяжении всей жизни.

Об изменении позиции учителя в сторону субъектности свидетельствуют еще два аспекта - общения и отношений, набравшие по 14,3% каждый. Раскрепощенность детей, гордость знаниями, взаимо-

понимание с детьми все увереннее выступают как критерии оценки эффективности деятельности учителя, наряду со знаниями.

Таким образом, можно отметить: более половины ответов (ответы, вошедшие в 2 - 5 группы, 53,6% от общего количества) свидетельствуют о том, что учителя озабочены развитием субъектности учащихся в обучении и стремятся организовать свою деятельность таким образом, чтобы достигать результатов в данном направлении.

Полученные данные соотнесем с результатами проведенного нами исследования развития субъектности подростка в различных социальных ситуациях: обучающихся в разных типах учебных заведений и проживающих на разных территориях, отличающихся типом поселения, развитием промышленного производства и состоянием науки и культуры. Мы считаем, что успешность развивающей стратегии зависит от учета совокупности объективных и субъективных условий. К объективным условиям мы относим социальные и педагогические условия: тип образовательного учреждения с организацией учебного процесса и социум, т. е. исторически сложившийся социальный организм с единой системой жизнеобеспечения, цельность и устойчивость которого обусловлены факторами материального и духовного порядка, в том числе культурным наследием и традициями. Образовательный процесс рассматривается как системно организованная, развивающаяся среда, провоцирующая саморазвитие ее субъектов посредством осмысления личностных детерминант усваиваемого знания и индивидуального опыта отношений. К субъективным условиям следует отнести индивидуально-психологические особенности подростков.

На констатирующем этапе в обследовании приняли участие 153 человека, представляющие две возрастные выборки учащихся 7-х и 8-х классов. Образовательными учреждениями были выбраны лицей № 2 г. Тулы (областной центр РФ), средняя школа № 1 г. Тулы и средняя школа № 1 г. Венева (районный центр Тульской области). При анализе групповых показателей выборки 7-х классов обращает на себя внимание тот факт, что среднеарифметические по качествам, характеризующим подростка как субъекта самосознания, различаются во всех трех подвыборках.

Наибольшую выраженность данные качества имеют в подвыборке 7-го класса лицея № 2 г. Тулы. Испытуемых данной подвыборки отличают высокие показатели локуса контроля (общей интернальности), самооотношения, самоуверенности и самоуважения.

За этими результатами стоят значимые реальные события, произошедшие в жизни семиклассников лица. Дело в том, что данное общеобразовательное учреждение является многопрофильным лицеем, прием в который осуществляется с 12 лет, т. е. с 7-го класса, на конкурсной основе. Как правило, претенденты в будущие лицеисты – это лучшие ученики массовых общеобразовательных школ города и, тем не менее, не всем претендентам удается выдержать вступительные испытания. Те же учащиеся, которые смогли преодолеть конкурсный отбор, имеют более высокую самооценку, относятся к себе с уважением, начинают осознавать, что их успех зависел непосредственно от них самих, их знаний.

На этом этапе, как пишет в работе «Самосознание и самооценка при аномалиях личности» Е. Т. Соколова, «...Важным субъективным конструктом, конституирующим итоговое самоуважение личности, является воспринимаемая (ожидаемая) самоэффективность, понимаемая как тенденция воспринимать результат выполнения задачи как следствие своей собственной способности. Существует несколько источников обратной связи и соответственно стратегий подтверждения самоэффективности. Во-первых, это активность субъекта по овладению ситуацией, разрешению определенного круга проблем; во-вторых, прямые оценки и выражаемые чувства других»¹⁹⁴.

Этих же учащихся отличают и качества, необходимые для успешной учебной деятельности: организованность, интернальность в учебной деятельности, любознательность и потребность в достижении. «Поскольку учебная деятельность, как и любая реальная деятельность человека, очень сложна и многогранна, то большинство исследователей в качестве факторов ее успешности закономерно выделяют уровень развития собственно познавательных процессов и личностные мотивационно-потребностные предпосылки успеваемости, такие, например, как ответственное отношение к учебе, наличие положительной мотивации»¹⁹⁵.

В подвыборке учащихся 7-го класса СШ № 1 г. Венева коэффициент вариации лишь незначительно превосходит норму по качеству «самоуверенность». Однако среднегрупповые показатели исследуемых качеств подростков как субъектов деятельности самосознания и учебной деятельности значительно ниже, чем в двух других подвы-

¹⁹⁴ Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. М.: Изд-во МГУ, 2008. С. 131.

¹⁹⁵ Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. Изд-во URSS. 2018. С. 42.

борках, особенно в сравнении с лицейской. В то же время в данной подвыборке мы находим наибольшие показатели выраженности качеств подростков как субъектов общения, т. е. типичную для подросткового возраста в качестве ведущей деятельности интимно-личностное общение (Д. Б. Эльконин) или общественно-полезную деятельность (Д. И. Фельдштейн).

Результаты исследования компонентов субъектности в подвыборке учащихся 7-го класса СШ № 1 г. Тулы по количественному показателю занимают среднюю позицию между подвыборками лица № 2 г. Тулы и СШ № 1 г. Венева. Кроме того, данная группа оказалась наиболее однородной: все среднегрупповые показатели и коэффициенты вариации не выходят за рамки нормального распределения.

В выборке учащихся 8-х классов (как в совокупной, так и в подвыборках) наблюдаются неоднородность и отклонение от среднего группового показателя. Выявленный факт является подтверждением гетерохронности развития в подростковом возрасте (Д. Б. Эльконин, Д. И. Фельдштейн), а также служит основанием для рассмотрения выдвинутой нами гипотезы об учете специфики социальных условий и их влияния на развитие субъектности подростка.

Кроме исследования количественных показателей субъектности подростков, мы исследовали уровень развития самооценки, особенности учебной мотивации и сформированность учебной деятельности в единстве ее структурных компонентов.

Сравнительный анализ развития учебной мотивации, сформированности учебной деятельности и самооценки в двух возрастных выборках (как и между подвыборками) показывает разную степень выраженности исследуемых качеств. Так, установлено, что среди учащихся 8-х классов наблюдается увеличение числа школьников, у которых на первое место выходят учебно-познавательный и узкий социальный мотивы. В группе учащихся 7-х классов данные мотивы характерны лишь для и выборки, соответственно. «Учебная мотивация определяется целым рядом специфических факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и его взаимодействие с другими учениками и т. д.)»¹⁹⁶.

¹⁹⁶ Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. М.: МПСИ, МОДЭК, 2013. С. 295.

При сравнении данных по сформированности учебной деятельности значимых различий между группами учащихся 7-х и 8-х классов выявлено не было.

Качественный анализ самооценки выявил различия в уровнях ее сформированности у исследуемых групп. Так, высокий уровень самооценки продемонстрировали 15,8 % выборки учащихся 7-х классов против 9,2 % в выборке учащихся 8-х классов, со средним уровнем выявлено 67,1 % (семиклассники) против 66,2 % (восьмиклассники) и с низким уровнем 17,1 % (семиклассники) против 24,6 % (восьмиклассники).

Данные показатели свидетельствуют о том, что потребность подростка в самонаблюдении, самооценке, самоутверждении и самоусовершенствовании не выступает как бесцельное «самокопание», а появляется из моральной потребности проанализировать свои достоинства и недостатки, из стремления понять, что в собственных поступках и целях является правильным и что неправильным, чего следует добиваться и от чего воздержаться.

Анализ качеств подростка как субъекта учебной деятельности показал, что наибольшую выраженность в группе испытуемых имеет потребность в достижении, которая коррелирует с интернальностью в учебной деятельности, тогда как организованность и любознательность имеют более низкие показатели.

Потенциальные возможности человека, субъекта, могут в полной мере проявиться и реализоваться лишь при общей рациональной самоорганизации и эффективном самоуправлении учебной деятельностью¹⁹⁷. Мы считаем, что такие деятельностные характеристики субъекта, как локус контроля (интернальность в учебной деятельности) и организованность, выступают в качестве характеристик сложившейся у субъекта системы саморегуляции деятельности.

Человек - субъект деятельности, в том числе и учебной. Быть самостоятельным субъектом деятельности означает, прежде всего, способность активно и самостоятельно управлять ходом своей деятельности. Только когда ученик сможет ставить цели и задачи в своей учебной работе, планировать и организовывать свою деятельность, контролировать и оценивать ее эффективность, лишь тогда он станет самостоятельным субъектом учебной деятельности.

¹⁹⁷ Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О. А. Конопкин. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2005. Т. 2. № 1. С. 27–42.

При исследовании учебной мотивации было установлено, что учащиеся с выраженным учебно-познавательным и узким социальным мотивами составляют 63,0 % и 29,6 % выборки соответственно. Высокий и средний уровень сформированности учебной деятельности имеют 33,3 % и 55,6 % соответственно. Однако показатели сформированности деятельности подростков не отражают позицию школьника в складывающихся в ходе учебной работы взаимоотношениях с другими людьми, в первую очередь, одноклассниками. Подтверждением этого являются результаты исследования качеств подростка как субъекта общения. Так, самые низкие показатели выявлены в характеристике интернальности в дружеских отношениях и коллективизма.

Проведенный нами корреляционный анализ связей компонентов субъектности подростка показал наличие положительной связи между качествами самоотношение (интегральное «Я») и самоуверенность. В своем исследовании мы установили наличие отрицательной корреляции между качествами «организованность» и «интернальность в учебной деятельности» ($R = -0,79$). Данный показатель свидетельствует о разной направленности варьирования признаков: при увеличении одного, другой уменьшается, и наоборот. Это говорит о том, что подростки, считая все-таки себя ответственными за результаты своей учебы, не связывают их с умением планировать свою деятельность, быть собранными и пр.

Полученные в исследовании результаты позволяют говорить о положительно направленной связи качеств «организованность» и «самоуважение», а также качеств «организованность» и «любопытность». Любопытность как стремление к приобретению новых знаний достигает своеобразного «пика» в младшем подростковом возрасте. По своему содержанию и по интенсивности любопытность младшего подростка носит «взрывной» характер: расширяются рамки любопытности, появляются вопросы, выходящие за рамки школьной программы. Кроме того, развитие интересов в подростковом возрасте определяется, прежде всего, общей атмосферой школы, увлеченностью педагогов собственным предметом, тем, что в школе ценятся и поддерживаются увлечения школьников.

В нашем исследовании выявлены корреляционные связи положительной направленности между качествами «любопытность» и «интернальность общая», «любопытность» и «самоуверенность», «любопытность» и «самоуважение». Наиболее тесная связь установлена между качествами «любопытность» и «коллективизм»

«Коллективизм – общность, коллективное начало как принцип общественной жизни и деятельности людей, противоположный индивидуализму». Содержание принципа коллективизма предусматривает решение важных нравственных проблем, касающихся отношения личности и общества, определения целей и мотивов общественно-полезной деятельности, нормы взаимоотношений между людьми. В свою очередь, решение таких важных проблем не может осуществляться без знания о себе; понимания своих чувств, эмоций; возможных способов работы с ними; заботы о себе; понятия о деятельности и ее структурных компонентах.

Анализ данных о наличии корреляционных связей качества «коллективизм», полученных в исследовании, позволяет говорить о положительной направленности между качествами «коллективизм» и «интернальность общая», «коллективизм» и «самоуверенность», «коллективизм» и «самоуважение», «коллективизм» и «интернальность в учебной деятельности» и, названная уже, связь «коллективизм» и «любознательность». Таким образом, по количеству значимых корреляций между компонентами субъектности подростка «коллективизм» занимает вторую позицию после качества «интернальность общая».

По результатам корреляционного анализа обращает на себя внимание количество значимых положительно направленных связей компонента самосознание, которое значительно превосходит два других компонента: «учебная деятельность» и «общение». На основании этого нами констатирована первостепенная роль компонента «самосознание» в развитии субъектности подростка.

Что же касается результатов исследования локуса контроля, то они показали повышение уровня как общей интернальности, так и интернальности в учебной деятельности и дружеских отношениях в обеих группах. Повышение показателей интернальности в учебной деятельности свидетельствует о том, что подростки считают свои действия важным фактором организации собственной учебной деятельности. Кроме того, в исследованиях К. Муздыбаева «установлена положительная корреляция между интернальностью и наличием смысла жизни: чем больше субъект верит, что все в жизни зависит от его собственных усилий и способностей, тем в большей мере он находит в жизни смысл и цели»¹⁹⁸.

В работе «Самосознание личности» В. В. Столин пишет, что феномен локуса контроля отражает степень субъективной включенно-

¹⁹⁸ Реан А. А. Практическая психодиагностика личности / А. А. Реан. М., 2001. С. 91.

сти «Я» в деятельность. В таком случае внутренний локус – это максимальное связывание мотивации и собственных черт, внешний локус – отсутствие такого связывания. «Мотив существует в сознании как желание, стремление, интерес к чему-то – как представление о “потребном будущем”, собственное “Я” существует как образ, и отношение к нему, связь между ними переживаются как возможность (невозможность) достичь исполнения желаний, стремлений путем “использования” самого себя»¹⁹⁹.

Важное значение в обсуждении проблем, связанных с субъектностью, имеет то обстоятельство, как сам человек воспринимает свою жизнь и деятельность: рассматривает ли он ее как результат своей собственной активности или как следствие внешних обстоятельств. Субъектность обусловлена, прежде всего, внутренней локализацией контроля, а, следовательно, и внутренней мотивацией личности, т. е. причин, которые определяют ее поведение. В нашем исследовании параметр «интернальность общая» представлен наибольшим количеством значимых положительно направленных связей с исследуемыми параметрами субъектности. «Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру предполагает ощущение первопричинности собственных действий, ощущение себя источником, началом преобразований»²⁰⁰.

Все это говорит о том, что формирование позитивного образа «Я» обеспечивает высокую самооценку, самоуважение – видение себя человеком, обладающим положительными качествами, то есть таким, кто хорошо делает все, что считается важным. Развитие самоуважения (как высокого, так и низкого) – циклический процесс. Если дети уверены в своих силах и способностях, они достигают высоких результатов, что в свою очередь укрепляет их уверенность в собственных возможностях. Дети с недостатком самоуважения терпят неудачи, из-за чего самоуважение продолжает падать, они начинают воспринимать себя как неуспешных²⁰¹.

Исходя из того, что образ «Я» представляет собой единство знания о себе и оценки своих качеств, а подростковый возраст

¹⁹⁹ Самосознание и защитные механизмы личности // Хрестоматия по социальной психологии личности / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Изд. Дом «Бахрах-М», 2008. С. 79.

²⁰⁰ Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика / Автореф. дис.... канд. пед. наук / Е. Н. Волкова. М., 1998. С. 14.

²⁰¹ Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / В. Л. Хайкин. М.; Воронеж, 2001. С. 362.

является этапом развития, когда происходит качественная перестройка системы отношений ребенка не только к миру, к окружающим людям, но и к самим себе, то наблюдаются закономерные изменения и в мотивационно-потребностной сфере, и в ведущей (социально одобряемой) деятельности подростка.

Исследуемый подростковый возраст оказался сензитивным для формирования нового отношения к учебной деятельности и новых, зрелых форм учебной мотивации. Учебная деятельность для испытуемых стала приобретать личностный смысл, определенную ценность. Подростки по-новому стали рассматривать свое отношение к знаниям. Осознание смысла жизни для подростка – это своеобразное чувство своей субъектности, переживание включенности в общественно-значимую деятельность, «причастности к общественным ценностям, полноты своего самовыражения, интенсивности взаимодействия с жизнью»²⁰².

Положительным результатом экспериментальной работы являются показатели (100 %) высокого и среднего уровня самооценки в обеих подвыборках. Самооценка представляет собой центральное образование личности. Она в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором ее поведения и деятельности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Если самооценка подростка не находит опоры в социуме, то потребность в самоуважении остается нереализованной.

Самооценка, являясь качеством самосознания, выступает условием и средством становления таких образований самосознания как образ «Я» и Я-концепция. Результаты эксперимента являются важным моментом в характеристике коррекционно-развивающей программы, т. к. позволяют говорить о сформированном позитивном образе «Я» испытуемых. Осознание собственного «Я» подростка осуществляется в оценке своих личностных качеств, возможностей, способностей, отношений с окружающими и социального статуса, что, в свою очередь, определяет уровень развития субъектности. Субъектность не просто предполагает наличие сложности Я-концепции, а понимание сложности и многообразия своего внутреннего мира.

С. Л. Рубинштейн писал, что самосознание развивается по мере того, как ребенок реально становится самостоятельным

²⁰² Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т.Н. Березина. СПб.: Алетейя, 2001. С. 16.

субъектом сначала практической, а затем и теоретической деятельности²⁰³. Анализируя сформированность учебной деятельности подростков, необходимо помнить о том, что «учебная деятельность есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте»²⁰⁴.

Полученные нами экспериментальные материалы свидетельствуют о реальных изменениях в учебной мотивации обеих экспериментальных группах и раскрывают картину существенного изменения в рассматриваемый возрастной период мотивационной структуры в целом.

Таким образом, качественные изменения в учебной деятельности наряду с совершенствованием ее мотивации, повышением самооценки испытуемых, позволяют говорить о становлении подростков как субъектов этой деятельности. Быть самостоятельным субъектом означает способность сознательно управлять ходом своей деятельности, а, значит, уметь анализировать свою готовность к обучению, вычленять для себя цели и планы обучения в соответствии с их личной значимостью и посильностью, регулировать процесс решения учебных задач, организовывать свою деятельность в той или иной ее форме, контролировать и оценивать свои достижения. Иными словами, «активность и самостоятельность ученика в обучении зависят от того, в какой мере он овладевает самоанализом, самомотивацией, саморегуляцией, самоорганизацией, самоконтролем, самооценкой»²⁰⁵.

Проблема теоретического и экспериментального изучения категории субъектности применительно к образованию является одной из самых перспективных. К перспективным направлениям исследования в этой области можно отнести изучение образовательной среды с точки зрения возможностей, которые она предоставляет для обучения и психологического развития школьников, определения новых психолого-педагогических стратегий и разработки новых программ развития субъектности современного подростка. Значение

²⁰³ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2015.

²⁰⁴ Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. Издательство: Директмедиа Паблишинг, 2008 г. С. 18.

²⁰⁵ Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии, 1984. № 5. С. 44.

таких исследований очевидно: процесс обучения, где ученик выступает как субъект учебной деятельности, обладает большим развивающим потенциалом. Современный подросток не просто требует социального признания нового уровня своего «Я», своего социального развития, входя в жизнь общества. Он имеет уже внутренние возможности для такого вхождения. Эти потребности и возможности подростка не могут реализоваться лишь в одной предметно-познавательной деятельности. Для него необходимо овладеть определенной системой отношений, позволяющей входить в «мир людей». Это и позволяет подростку реально проявить себя в обществе в качестве активного субъекта.

Система образования рассматривается сегодня не только в узком аспекте школьного процесса обучения, но и как сфера социальной практики, и как процесс культурного взаимодействия поколений, и как определенный период жизнедеятельности человека. В этом плане анализ развития субъектности в онтогенезе не только раскрывает ее сущностные характеристики, но и становится критерием личностного развития. Опираясь на данные об особенностях субъектности, можно выделить ее общие признаки, присущие изучаемому возрасту. Анализ субъектности подростка приобретает особое значение при решении практических задач в оказании помощи учащимся в учении, самоопределении, самопознании и преодолении препятствий в своем развитии.

В процессе обучения необходимо развивать учебную мотивацию школьников через укрепление самооценки, обучение преодолению трудностей, развитие потребности в достижении; создать условия для открытого доверительного общения, восприятия информации, творческой атмосферы работы. Основной акцент в работе с учащимися следует делать на осознание и развитие личностных качеств, способствующих формированию субъектности, таких как:

- самопринятие, позитивное отношение к себе, критическая самооценка и позитивное отношение к возможностям своего развития, возможностям совершать ошибки и исправлять их;
- умение адекватно оценивать проблемные ситуации и разрешать жизненные проблемы, управлять собой и изменять себя;
- умение ставить перед собой краткосрочные и перспективные цели и достигать их.

Если дети уверены в своих силах и способностях, они достигают высоких результатов, что в свою очередь укрепляет их уверенность в собственных возможностях. Дети с недостатком самоуважения

терпят неудачи, из-за чего самоуважение продолжает падать, они начинают воспринимать себя как неуспешных²⁰⁶.

Процесс обучения, где ученик выступает как субъект учебной деятельности, обладает большим развивающим потенциалом. Современный школьник не просто требует социального признания нового уровня своего «Я», своего социального развития, входя в жизнь общества. Он имеет уже внутренние возможности для такого вхождения. Эти потребности и возможности школьника не могут реализоваться лишь в одной предметно-познавательной деятельности. Для него необходимо овладеть определенной системой отношений, позволяющей входить в «мир людей». Это и позволяет реально проявить себя в обществе в качестве активного субъекта.

Развитие субъектности у школьников в значительной мере обусловлено особенностями развития субъектности педагогов и характера взаимодействия учителя с учащимися. Педагог, как и другой значимый взрослый, выступает необходимым условием развития субъектности подростка. Качество субъектности учителя - выраженность, осознанность и степень реализации его личностных потенциалов, открытость и конструктивность взаимодействия определяют возможность развития субъектности его воспитанника. Наибольшим развивающим эффектом взаимодействия с ним обладает диалогическая стратегия.

Система образования рассматривается сегодня не только в узком аспекте школьного процесса обучения, но и как сфера социальной практики, и как процесс культурного взаимодействия поколений, и как определенный период жизнедеятельности человека. Самосознание педагога-субъекта связано с отношением педагога к себе как субъекту собственной педагогической деятельности, отличается гибкостью «Я-концепции», характеризующей личность как открытую систему, способную к непрерывным изменениям, совершенствованию, к активному взаимодействию с внешней средой. Выполнение профессиональной деятельности приобретает для педагога, относящегося к себе как субъекту этой деятельности, характер решения задачи на личностный смысл. Педагог как субъект деятельности характеризуется особым ценностным отношением к учащимся, которое выражается в его мотивационно-смысловых установках, связанных с восприятием учащегося как уникальной внутренне детерминированной, самоценной личности,

²⁰⁶ Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. СПб.: Питер, 2011. С.362.

равноправного партнера педагогического взаимодействия²⁰⁷. Субъектность педагога предполагает признание у себя и у учеников активности, сознательности, уникальности, возможности свободно выбирать и быть ответственным за этот выбор, учет того, что формирование субъектности происходит путем саморазвития.

Субъектность как качественное состояние педагога заключается в его способности отличить себя как деятеля от процесса и результатов педагогической деятельности, в способности возвыситься над ними субъективно, сделать свою собственную жизнедеятельность предметом своей педагогической деятельности.

Следовательно, субъектность предполагает дистанцирование носителя педагогической деятельности от процесса этой деятельности, педагогического процесса. Это способность педагога осознать себя организатором педагогического процесса, осознать назначение педагогического процесса как создания условий развития, саморазвития человека.

2.4 Опыт работы со студентами педагогического вуза по формированию профессиональной мотивации

Отделом социологии образования РАН в рамках исследовательского проекта «Профессиональные и образовательные траектории молодежи в изменяющейся России» проведено исследование, показавшее, что самая большая роль в достижении успеха российскими юношами и девушками отводится высшему образованию. Между тем, говоря о перспективах российского образования, многие современные специалисты указывают на необходимость повышения уровня профессиональной мотивации будущих специалистов как фактора развития личностно-профессиональных качеств, что приоритетно вписывается в современную стратегию развития субъектных возможностей и способностей человека.

Переход к компетентностному подходу лишь отчасти способствовал некоторому решению проблемы. Между тем, приоритет в подготовке педагогов все еще продолжают лежать в плоскости исключительно специальной подготовки, сохраняя интенсивную направленность учебно-воспитательного процесса. Значительная часть студентов

²⁰⁷ Глазачев С. Н. Субъектность педагога как культуросообразная потребность общества / С. Н. Глазачев, С. С. Кашлев, Н. И. Соколова // Вестник РУДН. Психология и педагогика, 2010. № 3. С.40-45.

руководствуется мотивами, не имеющими непосредственного отношения к процессу познания, к профессиональной подготовке.

Анализ различных исследований по проблеме формирования профессиональной мотивации студентов в период обучения в вузе позволяет говорить о противоречии, с одной стороны, между необходимостью развития профессиональной мотивации студентов в процессе профессионального образования, способствующей целенаправленному овладению профессиональными знаниями и умениями, и, с другой стороны, отсутствием управляемой модели в теории и методике профессионального обучения.

Изучение психологической литературы по проблеме исследования позволяет говорить о том, что мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных (центральных) понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения и деятельности. Процесс теоретического осмысления явлений мотивации далек от своего завершения, что отражается в многозначности трактовок основных понятий этой области таких как мотив и мотивация. Мотив рассматривается как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта, а мотивация трактуется как система взаимосвязанных и соподчиненных мотивов личности, сознательно определяющих линию ее поведения.

Современная психология мотивации характеризуется раздробленностью теоретических подходов. Среди теорий мотивации мы в своем исследовании сочли возможным выделить две основные категории:

содержательные - основываются на идентификации тех внутренних побуждений (потребностей), которые заставляют людей поступать так, а не иначе;

процессуальные - основываются на том, как ведут себя люди с учетом их восприятия и познания.

В отечественной психологии в рамках теории деятельности мотив рассматривается как внутренняя детерминация деятельности, регулятор поведения. Мотивация личности, обуславливая ее поведение, деятельность и особенности общественных отношений, оказывает влияние на профессиональное самоопределение и удовлетворенность профессией в дальнейшем. Исследование профессиональной мотивации является одной из приоритетных задач педагогической психологии.

Профессиональная мотивация рассматривается как совокупность мотивов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Под профессиональными мотивами понимается осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвития, самопознания, профессионального развития, повышение социального статуса и т.д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач, побуждающих к профессиональной деятельности.

Формирование мотивации студента имеет ряд сложностей, на которые указывает А. А. Вербицкий. В частности, ученый говорит о том, что существует противоречие между требованиями, особенностями и условиями учебной деятельности студента и его будущей профессиональной деятельностью, так как при общности структур учебной и профессиональной деятельности содержательное наполнение их различно. В учебной деятельности ведущими являются познавательные потребности и мотивы, а в профессиональной - профессиональные.

Как полагает исследователь, решение этой проблемы способствует тому, что логическим центром педагогического процесса становится не организация усвоения учебной информации, а сама развивающаяся личность будущего специалиста, что соответствует требованиям гуманизации обучения, его ориентации на формирование творческой индивидуальности, будущего специалиста²⁰⁸.

Ю. П. Поваренков, изучая профессиональное становление личности, выделил этапы профессионального развития²⁰⁹ .:

I этап - учебно-академический, охватывающий 1-3 курс. Результатом первого периода является формирование «личности студента», которая соответствует академическим требованиям, предъявляемым человеку, обучающемуся в педагогическом ВУЗе. Другим результатом данного периода является формирование учебно-академической формы учебной деятельности, которая наиболее оптимальна для усвоения академических дисциплин.

II этап - учебно-профессиональный, охватывающий 3-5 курс. Результатом второго периода является «закладка личности учителя

²⁰⁸ Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2000. 200 с

²⁰⁹ Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека М.: 2002

профессионала», которая соответствует требованиям реализации учебно-воспитательного процесса. В этот же период происходит становление учебно-профессиональной деятельности, которая является средством формирования личности и деятельности учителя, а в дальнейшем преобразуется в профессионально-педагогическую деятельность.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что мотивация профессиональной деятельности может рассматриваться как процесс и результат формирования системы побуждений, детерминирующих профессиональную деятельность специалиста, и представляет собой иерархизированную динамичную систему мотивационных образований, структурированных на основе ведущих мотивов и регулирующих осуществление профессиональной деятельности.

Исследования, проведенные в вузах, показали, что сильные и слабые студенты отличаются вовсе не по интеллектуальным показателям, а по тому, в какой степени у них развита профессиональная мотивация. Конечно, из этого вовсе не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности. Подобные факты можно объяснить тем, что существующая система конкурсного отбора в вузы, так или иначе, проводит селекцию абитуриентов на уровне общих интеллектуальных способностей. Те, кто выдерживает отбор и попадает в число первокурсников, в целом обладают примерно одинаковыми способностями. В этом случае на первое место выступает фактор профессиональной мотивации; одну из ведущих ролей в формировании «отличников» и «троечников» начинает играть система внутренних побуждений личности к учебно-познавательной деятельности в вузе. В самой сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения²¹⁰.

Формирование устойчивого положительного отношения к профессии - один из актуальных вопросов педагогики и педагогической психологии. Здесь еще немало нерешенных задач. В современных условиях динамичного развития профессиональных знаний, в силу предъявляемых к личности требований о непрерывном профессиональном образовании и совершенствовании, дальнейшая разработка указанной проблемы приобретает все большую значимость. Ее конкретное решение во многом зависит от совместных усилий педагога и психолога - как на стадии профориентационной работы в школе, так и

²¹⁰ Херцберга Ф. Мотивация к труду. М.: Академик-Пресс. 1999. 570 с.

в процессе профессионального обучения. Эти усилия в основном сводятся к оказанию личности компетентной психолого-педагогической помощи в ее поиске профессии для себя и себя в профессии²¹¹.

Ниже представлена модель формирования профессиональной мотивации у студентов.

Модель развития профессиональной мотивации студентов включает следующие элементы:

когнитивный блок - соответствует когнитивному критерию развития мотивации достижения;

показатели развития – система представлений о достижении успеха и об успешности профессиональной деятельности;

эмоционально-оценочный блок - соответствует эмоционально-оценочному критерию развития;

показатели развития – уровень притязаний и самооценка личности;

атрибутивный блок - соответствует атрибутивному критерию развития;

показатели – интернальность и экстернальность локуса контроля;

поведенческий блок - соответствует поведенческому критерию развития;

показатели – уровень успеваемости студентов, активность жизненной позиции, предпочитаемые стратегии поведения);

мотивационные тенденции личности - соответствуют мотивационному критерию развития;

показатели - мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи;

Результатом процесса мотивации является сумма различных факторов, к которым относятся:

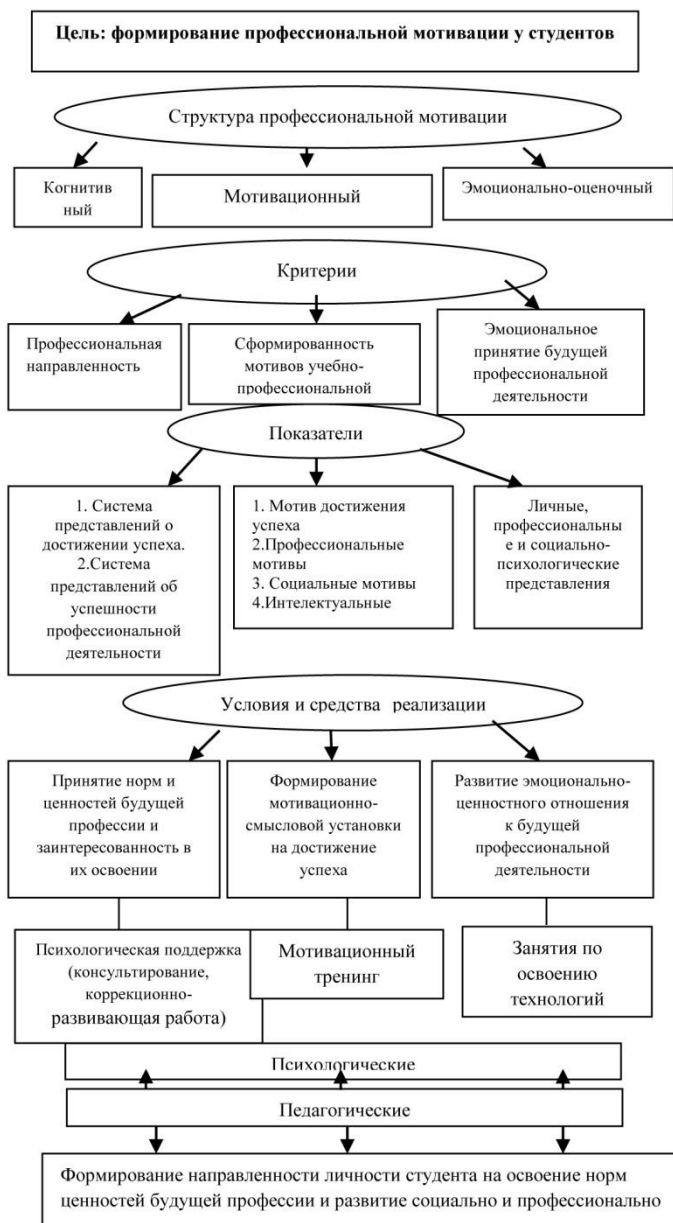
1) желание работать (внутреннее побуждение, которое может быть сильнее или слабее в зависимости от собранности или расслабленности) личности;

2) собственная эффективность (под этим понимают более или менее сильную убежденность в том, что можно выстроить жизнь по собственному разумению, полагаясь на себя);

3) психологическая временная перспектива (она определяет, какие цели мы выбираем в зависимости от того или иного жизненного этапа);

²¹¹ Каверин С.Б. Мотивация труда. М.: РАН. 2006. 224 с.

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВУЗА КАК КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ



4) эмоции (во время принятия решения они служат «внутренним советчиком»).

Экспериментальное исследование было проведено на базе ТГПУ им. Л. Н. Толстого. В исследовании принимали участие студенты выпускных курсов

Выборку составили 46 студентов, в возрасте 20 – 21 лет.

Основной целью диагностической программы исследования является выявление особенностей профессиональной мотивации студентов.

Диагностическая программа исследования представлена в таблице 12.

Таблица 12

**Диагностическая программа исследования
профессиональной мотивации студентов**

Диагностические методики	Цель методики	Компонент модели
<i>Диагностика профессиональной мотивации</i>		
1. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана)	Диагностика мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности	Мотивационные тенденции личности (мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи); диагностика мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности
2. Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности (Д. Макклелланда)	Выявление ведущих потребностей-мотиваторов личности	Когнитивный блок (система представлений о достижении успеха и об успешности профессиональной деятельности), достижение успеха, стремление к власти, тенденция к аффилиации
3. «Якоря карьеры» методика диагностики	Изучение карьерных ориентаций: профессио-	Поведенческий блок (уровень успеваемости)

ки ценностных ориентаций в карьере (Э.Шейн, перевод и адаптация В.А.Чикер, В.Э.Винокурова)	нальная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство	ти студентов, активность жизненной позиции, предпочитаемые стратегии поведения), ценностные ориентации, социальные установки, интересы
Диагностика факторов, способствующих развитию профессиональной мотивации		
4. Экспресс-диагностика социальных ценностей личности (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М)	Диагностика личных, профессиональных и социально-психологических ориентаций и предпочтений	Эмоционально-оценочный блок (уровень притязаний и самооценка личности); личные, профессиональные и социально-психологические ориентации и предпочтения

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволяет сделать следующие **выводы**:

1. У 17 % выборки выявлена «автономия (независимость)», которая свидетельствует о желании освободиться от организационных правил. Карьерная ориентация «менеджмент» присуща 13%. «Профессиональная компетентность», свидетельствующая о наличии способностей и талантов в определенной области (научные исследования, спортивные достижения и т.д.), выявлена лишь у 11 % (опрошенных. Для 33% респондентов ведущей карьерной ориентацией выступает «Интеграция стилей жизни» - ориентированы на интеграцию различных сторон образа жизни. У 18 % выборки ведущей карьерной ориентацией выступает "Служение". Данная ценностная ориентация характерна для людей, занимающихся делом по причине желания реализовать в своей работе главные ценности. Карьерная ориентация «Стабильность работы» характерная для 9 % - люди с такой карьерной ориентацией испытывают потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования и будут искать постоянную работу с минимальной вероятностью увольнения.

2. Характеризуя группу в целом, можно сказать, что преобладающим типом мотивации профессионального обучения является

внутренняя – 46 % (хотя это не составляет и половины опрошенных студентов). На втором месте студенты с внешней положительной мотивацией – 31%. Данный тип мотивации «хуже» внутреннего типа мотивации тем, что при нем студентов привлекает не сама деятельность, а то, как она будет оценена окружающими (положительная оценка, поощрение, похвала и т.д.). И на третьем месте – студенты с внешней отрицательной мотивацией – 13 %. Учение студентов с таким типом мотивации характеризуется следующими признаками: учение ради учения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету; учение из-за боязни неудач; учение по принуждению или под давлением и др.

3. В целом в выборке преобладает средний уровень достижения успеха 39 % Высокий и средний уровни стремления к власти выявлены соответственно у 17% опрошенных. Высокий и средний уровень тенденции к аффиляции характерен соответственно для 44 % испытуемых.

4. Наибольшую ценность для студентов представляют следующие социально-психологические ориентации: семейные - у 30% опрошенных; профессиональные – 24%; социальные- 20%; интеллектуальные – 9%; физические –13%; духовные – 4%.

Формирование профессиональной мотивации студентов в условиях, формирующего эксперимента осуществлялось в ходе специально разработанного мотивационного тренинга.

Проведение такого рода занятий необходимо на каждом курсе, так как профессионально важные качества личности формируются на протяжении всего обучения в вузе, а профессиональная мотивация подвержена изменениям на каждом из них. Особенное внимание проведения такого рода тренинга необходимо уделять на старших курсах. Это связано с тем, что многие студенты начинают работать на четвертом курсе и на практике применять приобретенные знания. В этот период профессионально значимые качества личности формируются особенно интенсивно. На этом фоне профессиональная мотивация в большей степени подвержена определенным изменениям.

Профессиональная мотивация, как и многие другие качества личности, формируется под воздействием внешних и внутренних условий.

К внешним условиям относятся: особенности воспитания, влияние референтных групп, и других факторов, обуславливающих личный социальный опыт.

К внутренним условиям: установки, базовые потребности, ценности, умение ставить перед собой цели и другие. Однако

проблема профессиональной мотивации не решается только путем приобретения знаний, умений и других профессиональных качеств.

Процесс формирования профессиональной мотивации имеет свой специфический механизм, свои предпосылки и динамику. Ряд специфических черт обуславливается возрастным фактором.

В соответствии с проблемой, целью и задачами нашего исследования мы разработали программу по формированию профессиональной мотивации студентов педагогического вуза, опираясь на принципы, программы мотивационного тренинга, разработанные в работах А. К. Марковой²¹², Л. М. Митиной²¹³, учитывая при этом возрастные особенности студентов, их направленность, интересы, стремления.

В соответствии с вышеизложенной теоретической программой был проведен формирующий эксперимент для проверки эффективности мотивационного тренинга как фактора формирования профессиональной мотивации студентов.

Разработанная программа имеет своей **целью** формирование мотивации учебно-профессиональной деятельности.

Программа позволяет решить следующие **задачи**:

1) формирование осознанного, ответственного, положительного отношения к избранной профессии на этапе получения образования;

2) формирование мотивов учебно-профессиональной деятельности;

3) формирование образа «Я» - профессионала как системообразующего компонента функциональной структуры развития профессиональной мотивации личности;

4) создание благоприятного социально-психологического климата в учебной группе;

5) расширение возможностей самопознания («Я в профессии»);

б) развитие профессиональной гибкости.

Особенности программы

Программа имеет развивающий характер и будет эффективна

²¹² Маркова А. К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.-312с.

²¹³ Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии: Научно-метод. пособие / Под ред. Л. М. Митиной. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. - 184 с.

в работе с группами, участников которых отличает недостаточная сформированность профессиональной мотивации, неосознанный выбор профессии, возможное несоответствие индивидуальных свойств и качеств личности требованиям, предъявляемым профессией.

В ходе занятий участникам дается информационный материал об учебно-профессиональной мотивации, ее особенностях в студенческом возрасте, о последствиях неверного или неосознанного выбора профессии, роли индивидуально-психологических свойств и качеств личности в профессиональном выборе.

В ходе тренинга формируется способность к целостному восприятию своего образа «Я» как субъекта профессиональной деятельности, повышается осознанность при получении конкретной специальности, ответственность за профессиональный выбор.

Периодичность встреч не должна быть менее одного раза в неделю, продолжительность каждой встречи - 1,5-2 часа.

Программа тренинга формирования профессиональной мотивации студентов реализовывалась в рамках курса по выбору «Психология профессионального развития педагога» в течение трех месяцев.

В форме тренинга были построены практические занятия курса. Тренинг состоит из 7 тематических занятий.

Содержание программы

Программа делится на два этапа: коммуникативный и профориентационный. На первом этапе происходит включение в групповую работу, познание себя как субъекта межличностного взаимодействия. Цель данного этапа - эмоциональное объединение участников группы, активизация желания самосовершенствоваться.

На втором этапе рассматривается взаимосвязь индивидуально-личностных особенностей и требований, предъявляемых профессией, происходит формирования образа «Я» как профессионала. Цель данного этапа - формирование профессиональной мотивации.

Каждое занятие проводилось в стандартной форме, и включала в себя следующие этапы:

1. Вводная часть (цель - мобилизация внимания, формирования интереса к занятию).
2. Основная часть (цель - формирование профессиональной мотивации).
3. Заключительная часть (цель - рефлексия, обсуждение и подведение итогов занятия)

При реализации программы использовались различные методы: групповая дискуссия (анализ ситуации), деловые и ролевые игры, беседа и др.

Формы работы на тренинге: индивидуальная работа, работа в парах, работа в микро-группе, групповая работа и др.

Сравнительный анализ результатов диагностики по опроснику «Якоря карьеры» Э. Шейна на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен на рисунке 18.

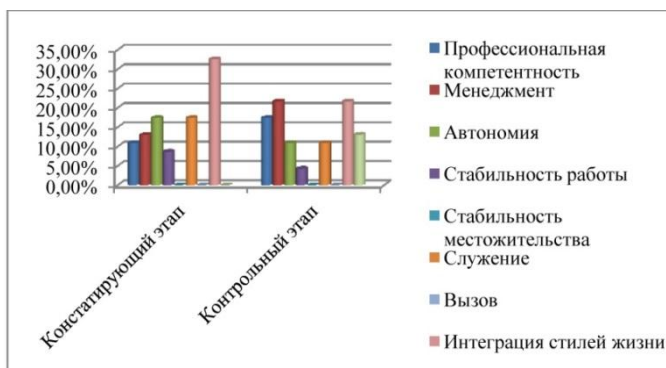


Рис. 18. Сравнительный анализ результатов диагностики по опроснику «Якоря карьеры» Э. Шейна на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Сравнительный анализ позволяет говорить о положительной динамике. На контрольном этапе эксперимента количество студентов с ценностной ориентацией – «Профессиональная компетентность» повысилось до 17,4% (с 10,9% на констатирующем этапе; «Менеджмент» с 13% на констатирующем до 21,7%; «Предпринимательство» с 0% на констатирующем до 13,1 на контрольном. Таким образом, в группе увеличилось количество студентов, которые хотят быть мастерами своего дела; четко представляют себе поставленную перед собой цель. Целью их карьеры является создание чего-то нового, организовать свое дело, воплотить в жизнь идею. В группе не осталось студентов, с отрицательным отношением к будущей профессии, все студенты в выборке относительно четко представляют себе содержание и условия будущей профессиональной деятельности.

Сравнительный анализ результатов диагностики по методике изучения мотивации профессиональной деятельности студентов

(К. Замфир в модификации А. Реана) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 13 и на рисунке 19.

Таблица 13

Сравнительный анализ результатов диагностики по методике изучения мотивации профессиональной деятельности студентов (К. Замфир в модификации А. Реана) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этап эксперимента	ВМ	ВПМ	ВОМ	ВМ=ВПМ
Констатирующий, %	45,6	30,5	13,04	8,7
Контрольный, %	47,8	32,7	10,8	6,5

Примечание:

ВМ – внутренняя мотивация;

ВПМ – внешняя положительная мотивация;

ВОМ – внешняя отрицательная мотивация;

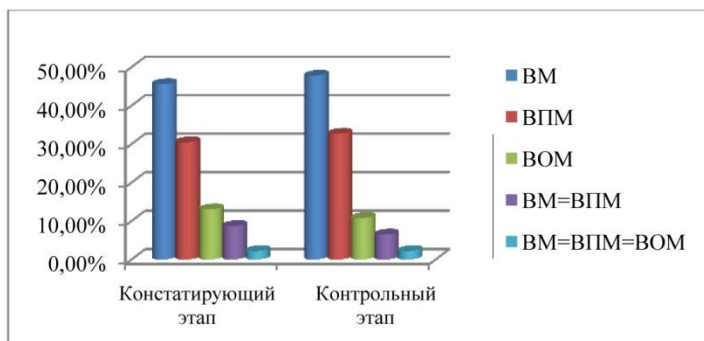


Рис. 19. Сравнительный анализ результатов диагностики по методике изучения мотивации профессиональной деятельности студентов (К. Замфир в модификации А. Реана) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы, проведенного нами исследования было выявлено, пусть и незначительное, но все же преобладание внутренней мотивации студентов над внешней мотивацией (ВМ = 47,8%; ВПМ + ВОМ = 43,5%), а также преобладание внешней положительной мотивации (32,7%) над внешней отрицательной мотивацией (10,8%). Доминирующим мотивационным комплексом обучения выступает комплекс «ВМ > ВПМ > ВОМ». Такой баланс

мотивов (мотивационный комплекс) имеют 39,1% студентов. Таким же комплексом характеризуется и группа в целом. Наихудший мотивационный комплекс имеют 15,2% студентов.

Нами также установлено, что большинство студентов имеют средний уровень мотивации профессионального обучения – 52,2%. Высокий уровень присущ 19,55% студентов, низкий – 6,5%.

Просчитав средний общегрупповой балл по каждой шкале, нами было установлено, что в целом группа имеет средний уровень мотивации к учению. Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 14 и на рисунке 20.

Таблица 14

**Сравнительный анализ результатов диагностики по методике
«Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» на констатирующем и контрольном
этапах эксперимента**

Этапы эксперимента	Достижение успеха в целом	Стремление к власти	Тенденция к аффилиации (групповому признаю и уважению)
Констатирующий, %	39,1	17,4	43,5
Контрольный, %	47,8	17,4	34,8

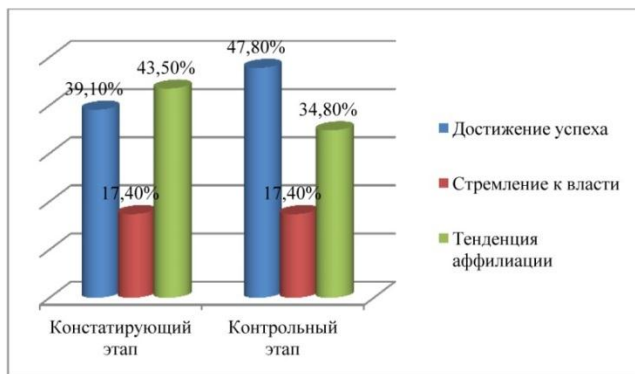


Рис. 20. Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Сравнительный анализ позволил выявить изменения в ведущих потребностях - мотиваторах личности у студентов, принимавших участие в эксперименте. Популярность потребности «Достижение успеха» выросла с 39,1% до 47,8%, что свидетельствует об усилении профессионально-ориентированной мотивации.

Снизилось число студентов с «Тенденцией к аффилиации» с 43,5 % до 34,8%, неизменным осталось «стремление к власти» 17,4%.

Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» на констатирующем и контрольном этапе эксперимента представлен в таблице 15и на рисунке 21.

Таблица 15

Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этапы эксперимента	Профессиональные	Финансовые	Семейные	Социальные	Общественные	Духовные	Физические	Интеллектуальные
Констатирующий, %	24	0	30,4	19,6	0	4,3	13	8,7
Контрольный, %	37	0	21,7	15,3	0	4,3	8,7	13

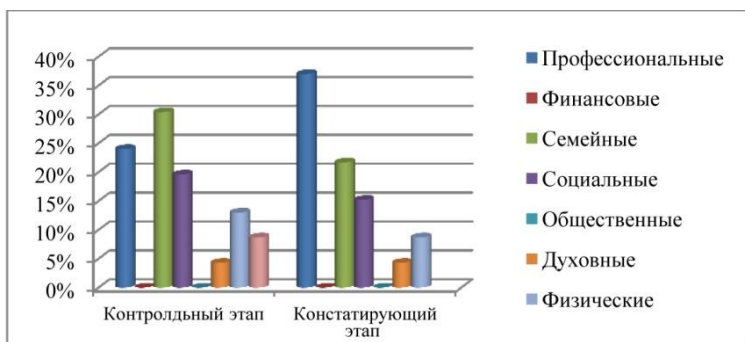


Рис.21. Сравнительный анализ диагностики по методике «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Сравнительный анализ позволил выявить изменения в структуре социальных ценностей личности студентов, принимавших участие в эксперименте. Наибольшую ценность для студентов на контрольном этапе представляют такая социально-психологическая ориентация как «Профессиональные» -37%. Популярность социально психологической ориентации «Интеллектуальные» выросла с 8,7% до 13%, что свидетельствует о переходе на более высокий уровень развития личности, с более сложной организацией ее мотивационной сферы, самосознания.

Для проведения статистического анализа сформулируем нулевую и альтернативную гипотезы.

Нулевая гипотеза (H_0) – уровень внутренней мотивации профессиональной деятельности у студентов не изменился после проведения формирующей программы.

Альтернативная гипотеза (H_1) – после проведения формирующей программы уровень внутренней мотивации профессиональной деятельности у студентов изменился.

Для обработки полученных данных были использованы статистические критерии: знаков (G-критерий), Стьюдента (t-критерий).

Критерий знаков предназначен для сравнения состояния некоторого свойства у членов двух зависимых выборок на основе измерений, сделанных по шкале не ниже ранговой.

Имеется две серии наблюдений над случайными переменными x и y , полученные при рассмотрении двух зависимых выборок. На их основе составлено n пар вида (x_i, y_i) , где x_i, y_i – результаты двукратного измерения одного и того же свойства у одного и того же объекта.

Элементы каждой пары x_i, y_i сравниваются между собой по величине, и паре присваивается знак «+», если $x_i < y_i$, знак «-», если $x_i > y_i$ и «0», если $x_i = y_i$.

Статистика критерия (T) определяется так: допустим, что из n пар (x, y) нашлось несколько пар, в которых значения x_i и y_i равны. Такие пары обозначаются знаком «0» и при подсчете значения величины T не учитываются. Предположим, что за вычетом из числа n пар, обозначенных знаком «0», осталось всего n пар. Среди оставшихся n пар подсчитаем число пар, обозначенных знаком «+», т.е. пары, в которых $x_i < y_i$. Значение величины T и равно числу пар со знаком «+». Нулевая гипотеза принимается на уровне значимости 0,01, если наблюдаемое значение $T < n \cdot t_{\alpha}$, где значение $T < n \cdot t_{\alpha}$ определяется из статистических таблиц для критерия знаков.

Критерий знаков мы использовали для анализа результатов.
 $T_{эмп.}=23$; $n = 23+16=39$

Для определения критических значений статистики критерия $n-t_\alpha$ использовалась таблица для уровня значимости $\alpha=0,05$ при $n=39$
 $T_{крит.} = 13$, $T_{эмп.} < T_{крит.}$ $23 < 13$ (неверно), отсюда следует, что нулевая гипотеза не подтвердилась, а значит верна альтернативная гипотеза. Можно сделать вывод о том, что после проведения формирующей программы уровень внутренней мотивации профессиональной деятельности у студентов изменился. Просчитав средний общегрупповой балл по каждой шкале, нами было установлено, что в целом группа имеет средний уровень мотивации к учению.

Для анализа результатов по опроснику «Якоря карьеры» Э. Шейна нами был использован критерий Стьюдента (t- критерий) для связанных (парных) выборок.

Вычисление значения $T_{эмп.}$ осуществляется по формуле:

$$t_{эмп} = \frac{\bar{d}}{Sd} \quad (1)$$

где $d_i = x_i - y_i$ — разности между соответствующими значениями переменной X и переменной Y, a d - среднее этих разностей;

Sd вычисляется по следующей формуле:

$$Sd = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}}{n \cdot (n-1)}} \quad (2)$$

Число степеней свободы k определяется по формуле $k=n-1$.

Если $T_{эмп.} < T_{крит.}$, то нулевая гипотеза принимается, в противном случае принимается альтернативная.

$d = 212 / 46 = 4,6$ Применяя формулу (2) получаем: $Sd = 0,05$

Применяя формулу (1) получаем: $T_{эмп.} = 4,6 / 0,05 = 92$

Для определения критических значений статистики использовалась таблица (приложение 1) [64, с.137] для уровня значимости $\alpha=0,05$ при $k=45$.

Число степеней свободы: $k=46-1=45$ и по таблице находим $T_{крит.} = 2,01$. $T_{эмп.} < T_{крит.}$, т.е. $92 < 2,01$ (неверно).

На 5% уровне гипотеза H_0 отклоняется и принимается гипотеза H_1 , т.е. делается вывод о том, что после проведения формирующей программы уровень удовлетворенности предполагаемым браком стал выше.

Проведем проверку полученных данных в статистическом пакете STADIA.

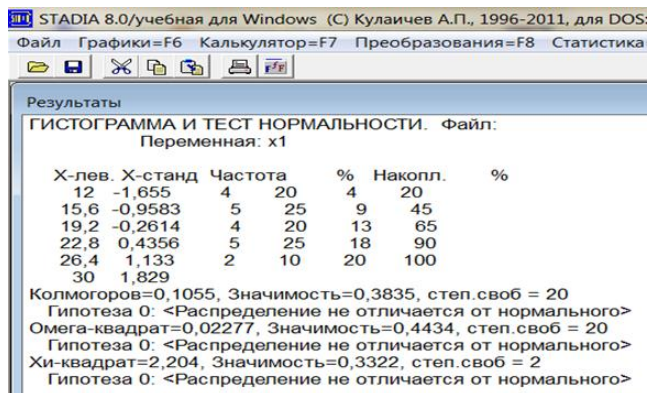


Рис. 22. Проверка выборки 1 на нормальность по опроснику «Якоря карьеры» Э. Шейна

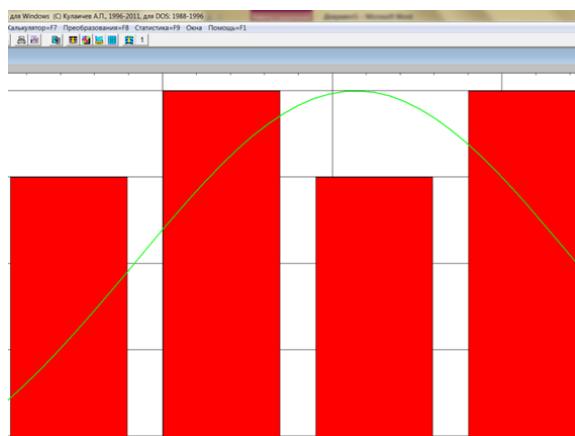


Рис. 23 Гистограмма нормальности выборки 1 по опроснику «Якоря карьеры» Э. Шейна

ГИСТОГРАММА И ТЕСТ НОРМАЛЬНОСТИ. Файл:
Переменная: x2

X-лев.	X-станд	Частота	%	Накopl.	%
25	-1,625	4	20	4	20
28,8	-0,911	6	30	10	50
32,6	-0,1972	3	15	13	65
36,4	0,5165	5	25	18	90
40,2	1,23	2	10	20	100
44	1,944				

Колмогоров=0,1217, Значимость=0,2704, степ.своб = 20
Гипотеза 0: <Распределение не отличается от нормального>
Омега-квадрат=0,05012, Значимость=0,3303, степ.своб = 20
Гипотеза 0: <Распределение не отличается от нормального>
Хи-квадрат=3,037, Значимость=0,2191, степ.своб = 2
Гипотеза 0: <Распределение не отличается от нормального>

Рис.24 Проверка выборки 2 на нормальность по опроснику
«Якоря карьеры» Э. Шейна

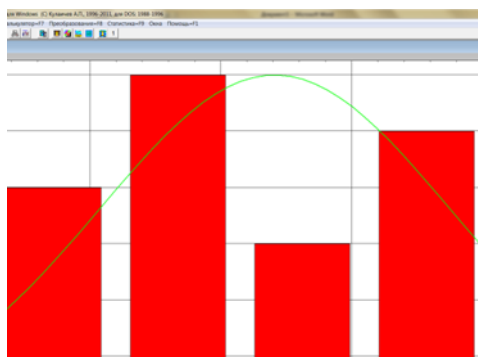


Рис.25 Гистограмма нормальности выборки 2 по опроснику
«Якоря карьеры» Э. Шейна

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x1, x2

Статистика Фишера=0,9413, Значимость=0,4484, степ.своб = 19,19
Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>
Статистика Стьюдента=7,898, Значимость=1,148E-6, степ.своб = 38
Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>
Разность средних=13,1, доверит.интервал=1,904E-6
Стьюдент для парных данных=9,599, Значимость=1,953E-6, степ.своб = 19
Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Выдача результатов статистического анализа

Stat / Rez / Gr1 / Gr2 /

Рис. 26. Результаты проверки данных по опроснику
«Якоря карьеры» Э. Шейна

Формированию положительной мотивации способствуют общая атмосфера в вузе, группе; участие студента в коллективистических формах организации разных видов деятельности; отношения сотрудничества преподавателя и учащегося, помощь преподавателя не в виде прямого вмешательства в выполнение задания, а в виде советов; привлечение преподавателем студентов к оценочной деятельности и формирование у них адекватной самооценки. Кроме того, формирование мотивации способствуют занимательное изложение, необычная форма преподавания материала, вызывающая удивление у учащихся; эмоциональность речи преподавателя; ролевые игры, ситуация спора и дискуссии; анализ жизненных ситуаций; умелое применение преподавателем поощрения и порицания.

Особое значение здесь приобретает укрепление всех сторон умения студента учиться, обеспечивающее усвоение всех видов знаний и их применение в новых условиях, самостоятельное выполнение им учебных действий и самоконтроля, самостоятельный переход от одного этапа учебной работы к другой, включение учащихся в совместную учебную деятельность.

Работа преподавателя, прямо направленная на упрочнение и развитие мотивационной сферы, должна включать в себя следующие виды воздействий:

- актуализация уже сложившейся у студента ранее мотивационных установок, которые надо не разрушать, а укреплять и поддерживать;
- создание условий для появления новых мотивационных установок (новых мотивов, целей) и появление у них новых качеств (устойчивости, осознанности, действенности и др.);
- коррекция дефектных мотивационных установок, изменение внутреннего отношения студента, как к уровню своих возможностей, так и к перспективе их развития.

2.5 Субъектный подход к процессу воспитания здорового образа жизни студентов педагогического вуза

К настоящему времени насчитывается целый ряд педагогических проектов предназначенных для решения проблемы воспитания основ здорового образа жизни (ЗОЖ) молодого поколения. Многие из этих проектов прошли многолетнюю проверку в естественных и экспериментальных условиях, что является гарантом их практической значимости и эффективности. Однако, как неоднократно доказано,

значительная часть учащейся молодежи, осознавая важность воспитания здорового образа жизни, не владеют в полной мере средствами и методами достижения этих цели, а также имеют весьма расплывчатые знания и представления о сущности этого понятия²¹⁴.

Студенческий возраст характеризуется многообразием эмоциональных переживаний, что отражается в стиле жизни, с ситуациями невнимания к собственному здоровью. Личные ресурсы и адаптивные резервы в этом возрасте кажутся неисчерпаемыми, а оптимизм по отношению к собственному здоровью преобладает заботой о нем.

Сильная ориентация на переживание настоящего, высокая мотивация достижения успеха вытесняют из сознания молодого человека возможные опасения, связанные с нарушениями здоровья. Это обуславливает факты, свидетельствующие о том, что студенчество выделяется как группа повышенного риска, т.к. они значительно чаще, чем молодые люди других социальных групп того же возраста, страдают различными соматическими расстройствами и нервно-психическими заболеваниями.²¹⁵

Стоит отметить, что традиционный метод формирования здорового образа жизни подрастающего поколения связывается с информированием (когнитивный компонент) и овладением медико-гигиеническими навыками, что достигается использование средств и методов гигиенического обучения, и воспитания. Однако этот путь не всегда эффективен, уже в силу существования психологической закономерности, проявляющейся в диссонансе между когнитивными и поведенческими компонентами, между знанием о необходимости выполнять определенные действия и реальным поведением. Также, сообщаемые сведения о здоровом образе жизни могут противоречить с имеющимися у человека представлениями. Например, если рекомендации по укреплению здоровья с соблюдением принципов умеренности в еде и удовольствиях расходятся с представлениями человека об этих потребностях, то вероятность того, что он будет выполнять эти

²¹⁴ Бахтин, Ю. К. Изучение образа жизни студентов педагогического вуза методом анкетирования / Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // сборник: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»; науч. ред.: А. Г. Гущин. 2010. с. 142–146.

²¹⁵ Ермаков В. А., Шелипанская Э. В. Воспитание здорового образа жизни. Монография, Тула: изд-во ТУЛГУ, 2012. – 113 С.

рекомендации, будет низкой. Вообще, изучение представлений, убеждений, мнений по вопросам отношения разных категорий населения с учетом возрастного аспекта к сохранению и поддержанию здоровья является важным направлением исследований в области формирования ЗОЖ населения страны.

Трудности воспитания ЗОЖ молодежи обусловлены, прежде всего, сложностями методологического обеспечения этого подхода. Это продиктовано тем, что становление субъектности, нравственные корреляты здорового образа жизни скорее связываются с самообразованием, нежели с традиционными функциями воспитания. Методологическая не разработанность этого подхода определяется прежде всего, тем, что стремление к осмысленности и совершенствованию, определение смысла жизни происходит в более зрелые периоды жизни. С другой стороны, саморазвитие включает в себя не только рост (приобретение), но и другие виды изменений – упадок, потери. Самоусовершенствование – это прежде всего направленность личности на усиленный волевой контроль, самоограничения, сдерживание потребностей. В любом случае, саморазвитие ориентировано на взрослого человека, который усвоил определенную совокупность знаний, ценностей, форм ответственности, имеет сложившиеся или складывающиеся отношения к миру, людям, событиям, задачам, к самому себе и жизни в целом. Здесь остается открытым вопрос о принятии студентом взрослой позиции по отношению к своему здоровью.²¹⁶

В некоторых работах эта ситуация объясняется тем, что образовательному и воспитательному процессам, нацеленных на воспитание здорового образа жизни молодежи не придается лично значимый смысл, они не нацелены на становление субъектности молодого человека, поэтому происходит формальное, фрагментарное усвоение знаний, рекомендации по оздоровлению образа жизни воспринимаются не как субъективное (лично значимое), а как навязанное, привнесенное извне, и поэтому необязательное для применения.²¹⁷

Тезис о том, что ЗОЖ формируется самим субъектом, непосредственно связан с системой его установок и ценностных ориентаций практически не прорабатывался. Однако, как показывает практика, по ряду позиций (мировоззренческая позиция, своевременность обра-

²¹⁶ Ермаков В. А., Шелиспанская Э. В. Воспитание здорового образа жизни. Монография, Тула: Изд-во Тулгу, 2012. – 113с.

²¹⁷ Соломин В. П. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова // Молодой ученый. 2013. № 6. с. 730–732.

щения к врачу в случае болезни, профилактическая вакцинация, учет показаний к применению лекарственных средств, получение достоверной информации по вопросам сохранения и укрепления здоровья и т.п.) студенты не осознают ценности здоровья, проявляют неадекватное отношение к своему организму.²¹⁸

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует о существовании проблемных моментов в воспитании ЗОЖ учащейся молодежи. Во многом этот факт объясняется тем, что любая концепция формирования здорового образа жизни как комплекса эталонных характеристик имеет свои ограничения, диктуемые социальными условиями ее применения. Мы исходим из положения о том, что каждая социальная среда имеет свой специфический «эталон здорового образа жизни», на основе которого строятся более частные, приспособительные формы ЗОЖ. Социокультурный эталон представляет собой относительно устойчивые, формирующие матрицы, определяющие структуру знаний о ЗОЖ, практическая его идентификация выражается в формировании субъектности участника ЗОЖ. Процесс становления субъектности молодого человека в процессе воспитания ЗОЖ основывается на следующих компонентах: социальных представлениях о ЗОЖ, условиях и способах осуществления ЗОЖ в данной социальной среде.

Этот эталон не охватывает всю феноменологию ЗОЖ, но удовлетворяет требованиям определенной социальной группы, способствует удовлетворительному решению проблем здоровья в конкретной социокультурной среде. Естественно, что студенчество вообще, и будущие учителя, в частности, как социальная группа, имеют свои специфические модели осуществления ЗОЖ, порождаемые условиями обучения в педагогическом вузе, профессиональной ориентацией и направленностью на педагогическую профессию.

Понять принципы построения моделей воспитания ЗОЖ можно посредством интегративного подхода, который базируется на следующих принципах.

1. Поливариантность интерпретаций – необходимость учитывать и интегрировать в едином концептуальном основании различные варианты трактовки этого явления, учитывая особенности анализируемой социокультурной среды.

2. Структурность и динамизм - ориентация на рассмотрение в единстве структурных и динамических аспектов ЗОЖ в их соотноше-

²¹⁸ Шелиспанская Э. В. Анализ социальной адаптивности как фактора здорового образа жизни студентов // Professional Science. 2016. № 5. С. 43-52.

нии, т.е. необходимость решать проблему и аналитически и процессуально.

3. Субъективная детерминация - обусловленность ЗОЖ личными причинами и индивидуальными условиями его осуществления.

Эффективность образовательных программ и обучающих спецкурсов, направленных на формирование здоровья студентов отмечается в том случае, когда их планирование и разработка базируется на данных оценки существующей практики и потребностей молодых людей. Поэтому, создание образовательных моделей воспитания ЗОЖ, накопление эмпирических данных и разработка методик исследования в этой области будет способствовать оптимизации педагогической практики воспитания здорового образа жизни студентов на основе комплексного, системного подхода. Только после прохождения этих этапов, учитывающих возможные противоречия и проблемные моменты становления здорового образа жизни студентов, организация и проведения специализированных обучающих курсов будет достигать своей цели.

В связи с этим необходимо разработать новые методологические подходы, с учетом субъективно ориентированной технологии обучения, направленной на приобретение лично-значимых знаний, индивидуального подхода к организации здорового образа жизни студентов.

Существующие в настоящее время подходы к прогнозу здоровья и оценке образа жизни молодежи в основном отслеживают характер жизнедеятельности изучаемой группы в соответствии с объективными социально-гигиеническими и медико-социальными показателями. Определение доли субъективных факторов влияющих на здоровье респондентов в этих подходах используется недостаточно. Между тем установление фактов субъективно ощущаемого благополучия/неблагополучия человека, общего самочувствия, удовлетворенностью наличным состоянием здоровья позволяет объективно раскрыть все грани этой категории, а также служить подтверждением результативности медико-социальных показателей. Изложенные представления позволили в нашем исследовании ориентироваться на методы самоанализа, субъективной оценки здоровья респондентов. Более того, данные публикаций медико-гигиенических исследований свидетельствуют о высокой прогностической значимости самооценки здоровья.²¹⁹

²¹⁹ Мониторинг здоровья субъектов образовательного процесса в вузах «Пас-

В анкетном опросе участвовали более 200 студентов 2 и 4 курса пяти различных факультетов Тулгоспедуниверситета им. Л.Н. Толстого. Такой состав респондентов позволит определить различия в данных, полученных в результате исследования зависимости от возраста студентов.

В соответствии с поставленными в исследовании целями и задачами, направленными на изучение субъектной позиции студентов в отношении ЗОЖ была разработана и применена оригинальная методика сбора информации для изучения условий, формирующих элементы ЗОЖ студентов

Разработанные анкетные материалы позволили решить следующие задачи исследования:

- изучить условия, в которых происходит становление субъектности студентов;
- исследовать отношение испытуемых к своему здоровью и элементам ЗОЖ;
- определить уровня информативности в отношении основных составляющих ЗОЖ;
- выявить приоритетные проблемы, связанных с осуществлением ЗОЖ студентов.

Решение комплекса представленных задач позволит определить технологию и пути формирования ЗОЖ изучаемой группы, т.к. в результате исследования выделенных параметров можно установить, какие причины, факторы обеспечивают субъективное представление студентами своего образа жизни как здорового или нездорового и какие стратегии поведения это обеспечивают.

С учетом вышеизложенного и применялась разработанная нами методика педагогических исследований, позволяющая оценить способы и практику осуществления ЗОЖ студентов педвуза.

Методика субъективной оценки элементов ЗОЖ представляет собой набор из 35 вопросов, предназначенных для сбора информации об условиях осуществления ЗОЖ в студенческой среде. В зависимости от смысловой нагрузки вопроса варианты ответов варьировались, с присвоением им определенных условных единиц, с диапазоном значений от 0 до 6. В результате анализа и оценки характера жизнедеятельности студентов опросник был разделен на элементы, составляющие и характеризующие образ жизни: субъективные

ощущения, поведенческие привычки, физическая активность, самоанализ здоровья/нездоровья, направленность на ЗОЖ, социально-экономическая адаптивность.

Инвариантность перечисленных признаков позволяет провести тонкий анализ изучаемой проблемы, т. к. каждый элемент самостоятелен, имеет внутреннюю организацию и изолирован по отношению к другим элементам. С другой стороны, они составляют целостную структуру, и хотя характеризуют многие стороны жизни, в то же время дополняют друг друга, корректируя содержание получаемой информации.

Обработка результатов анкетного опроса заключалась в следующем: для каждого элемента вычислялась итоговая оценка, характеризующая определенный аспект образа жизни индивида или выбранной группы респондентов. Важно отметить, что каждый из элементов оценки ЗОЖ имеет перечень факторов риска, которые снижают его суммарную оценку.

На начальном этапе исследования было проведено разделение респондентов на группы, соответствующие представленной ими самооценке здоровья.

Стоит отметить, что важнейшее условие самореализации любого человека во всех сферах его деятельности, аккумулирующее активность всех сторон человеческой жизни, в конечном счете, определяется уровнем здоровья. Одним из факторов, определяющих уровень здоровья, является субъективный фактор, проявляющийся в адекватном, внимательном отношении индивида к собственному организму.

В качестве критериев определяющих субъектность позиций студентов выступают уровень информированности, осведомленности, компетентности личности в вопросах сохранения и укрепления здоровья.

Респондентам было предложено ответить на вопрос «Чувствуете ли вы себя здоровым?», с вариантами ответов – «да», «нет», «не уверен». Результаты, представленные в таблице 1, демонстрируют вполне благоприятную картину. Большинство учащихся 2 курса чувствуют себя здоровыми (40,7%) или «не уверены» в своей оценке (43,5%). А на 4 курсе 56,1% студентов утверждают, что чувствуют себя здоровыми. На долю тех, кто здоровым себя не чувствует, приходится по 15,8% на 2 курсе и всего 7,5 % на 4 курсе.

Таблица 16

Распределение данных самооценки здоровья студентов

Курс Самооценка здоровья	2 курс (n=108)	4 курс (n=106)
Чувствую себя здоровым	40,7%	56,1%
Не уверен	43,5%	36,1%
Не чувствую себя здоровым	15,8%	7,5%

Таким образом, мы разделили всех респондентов на 3 группы в зависимости от самооценки здоровья: 1 группа - это лица, «чувствующие себя здоровыми»; 2 группа – «не уверенных в своем здоровье» и 3 группа лиц, которые «не чувствуют себя здоровыми».

На следующем этапе испытуемым предлагается оценить свое здоровье по 10-бальной шкале и сделать соответствующий прогноз на ближайшие пять лет. Прогноз здоровья строился исходя из разницы в баллах, и имеет три разнонаправленные тенденции: благоприятный прогноз (улучшение здоровья в ближайшие пять лет), стабильный прогноз (сохранение здоровья) и неблагоприятный прогноз (ухудшение здоровья в ближайшие пять лет). Результаты анализа представлены в таблице 17.

Как видно из приведенной таблицы 17, первоначально разделенные группы разбиваются на 9 подгрупп с определенными представлениями о будущем здоровье.

Полученные результаты дают противоречивую картину. Наибольшее число студентов вошло в группу «не уверенные в своем здоровье с неблагоприятным прогнозом» - на 2 курсе – 66 %, на 4 курсе – 50%. Таким образом, те молодые люди, которым сложно оценить на данный момент состояние своего здоровья, в ближайшее время предполагают его ухудшение. Если проанализировать данную тенденцию, то становится понятным, что те студенты, которые не уверены в своем здоровье/нездоровье не имеют четких представлений о нормах и параметрах оценивающих здоровье, и соответственно о путях и методах его сохранения.

В группе «чувствующих себя здоровыми» студентов доминирует «стабильный прогноз», сохраняющий здоровье в ближайшие пять лет (2 курс – 43.2%, 4 курс – 54.1%). Также представляется интересной альтернативная тенденция, где благоприятный прогноз здоровья дают 47.1% студентов 2 курса «не чувствующие себя здоровыми», т.е. эти молодые люди собираются улучшить состояние своего здоровья в ближайшее время. А 40% студентов 4 курса этой группы наоборот, дают неблагоприятный

прогноз, считая, что их неудовлетворенность своим здоровьем усилится в ближайшее время.

Этот материал имеет большое практическое значение, поскольку позволяет выделить следующие тенденции: 1. Респондент чувствует себя здоровым и намерен сохранить уровень своего здоровья. 2. Респондент не уверен, здоров он или нет, но прогнозирует ухудшение своего здоровья. 3. Респондент не чувствует себя здоровым, но рассчитывает на улучшение здоровья. 4. Респондент не чувствует себя здоровым и прогнозирует ухудшение здоровья.

Таблица 17

**Распределение студентов 2 и 4 курсов в соответствии с прогнозом
и оценкой состояния здоровья**

Прогноз здоровья	Благоприятный (улучшение здо- ровья)		Стабильный (сохранение здоровья)		Неблагоприят- ный (ухудше- ние здоровья)	
	2 курс	4 курс	2 курс	4 курс	2 курс	4 курс
Чувствую себя здоро- вым	18,2%	13,5%	43,2%	54,1%	38,1%	32,4%
Не уверен	12,8%	16,7%	21,2%	33,3%	66%	50%
Не чувствую себя здоро- вым	47,1%	20%	17,6%	40%	35,3%	40%

Также результаты анкетного опроса дают возможность определить структурные особенности здоровья студентов: непосредственное наличие или отсутствие заболевания, перечень свойственных выборке форм патологий, хронические патологии, наследственную предрасположенность и активность иммунитета. Из общего числа 25.9% студентов на 2 курсе и 36.4% молодых людей на 4 курсе отмечают, что знают о наличии у них хронических заболеваний. Это, прежде всего хронические воспаления горла и носа, аллергические состояния разной этиологии, далее в перечне следуют нарушения осанки, функциональные расстройства щитовидной железы, дисфункции в системе кровообращения, и системные заболевания органов пищеварения и мочевого выделения. Таким образом, самоанализ показателей здоровья определяет не только характер потребностей в направлении формирования ЗОЖ, но и подходы,

ресурсы их удовлетворения, а также расценивается как свидетельство определенного уровня медицинской активности индивида.

Также можно представить субъективную оценку поведения респондентов, соответствующего здоровому или нездоровому образу жизни и специфику данного аспекта. Факторами риска здесь выступают вредные привычки - курение, злоупотребление алкоголем, кофеином, употребление наркотических средств, а также неправильный рацион питания и режим отдыха, недостаточная физическая активность.

Полученные результаты оценок поведенческих привычек ЗОЖ, напрямую зависящие от честности респондентов, указывают на весьма неблагоприятную картину. К примеру, результаты анализа информации о здоровых привычках: соблюдение режима питания (7.4% на 2 курсе, 12.2% на 4 курсе), регулярное занятие физическими упражнениями (всего 10.2% – 2 курс, 6.1 % - 4 курс).

Далее попытаемся выявить причины, позволяющие студентам субъективно прогнозировать ухудшения здоровья, стабильность самочувствия или улучшение здоровья. Респондентам было предложено подчеркнуть в перечисленных группах факторы, негативно влияющие на их здоровье. Среди вариантов ответов были перечислены следующие факторы:

- неблагоприятные факторы внешней среды (климат, радиационная обстановка, неблагоприятные показатели чистоты воды и воздуха, другое);
- вредные привычки (употребление наркотиков, курение, употребление алкоголя, пива, энергетических напитков, другое -);
- нерациональное питание (неправильное несбалансированное питание, переизбыток, употребление вредных для здоровья продуктов, другое -);
- неблагоприятные факторы социальной среды (условия проживания, сложные семейные отношения, стрессы, отсутствие поддержки, другое -);
- низкая физическая активность (отсутствие необходимой физической нагрузки, слабая физическая подготовленность, неумение организовать занятия физкультурой, другое -);
- медицинские факторы (болезни с наследственной предрасположенностью, хронические болезни, частые респираторные заболевания, низкий иммунитет, несвоевременное обращение к врачу, отсутствие должной медицинской помощи, низкая компетентность в вопросах здоровья, другое -);

- совокупность всех перечисленных факторов, другое -).

В группе, где респонденты чувствуют себя здоровым и намерены сохранить уровень своего здоровья среди причин, ухудшающих самочувствие, учащиеся 2 курса в большинстве (33.3%) выделили внешние факторы – неблагоприятный климат и радиационная обстановка, а также медицинские факторы (27.8%) - частые респираторные заболевания, низкий иммунитет. Учащиеся 4 курса этой группы (30.8%) выделили негативное влияние всех перечисленных факторов, а также негативное влияние внешних факторов, в основном неблагоприятные показатели чистоты воды и воздуха (23.1%) на их здоровье. В общем, эта группа, являясь эталонной с точки зрения оценки своего самочувствия, заявляет о более компетентной оценке старших студентов.

Среди студентов не уверенных в своем здоровье, но прогнозирующих его ухудшение негативные воздействия на здоровье в основном внешние - неблагоприятный климат, радиационная обстановка (26.7% на 2 курсе и 33.3% на 4 курсе) и медицинские факторы хронические болезни, отсутствие должной медицинской помощи (26.7% на 2 курсе и 44.4% на 4 курсе).

Несмотря на прогноз ухудшения здоровья, влияние вредных привычек как на 2 курсе, так и на 4 курсе нивелируются в купе с нерациональным питанием. Среди субъективных причин в графе «другое» выделяют: «все перечисленное вместе», «легкомысленное отношение к жизни, большие нагрузки», «недостаток времени и силы воли», подтверждая не только неуверенность в оценке своего самочувствия, но и игнорирование обозначенных проблем.

Группа студентов 2 курса, которые не чувствуют себя здоровыми, но рассчитывают на улучшение здоровья среди негативных факторов выделяют влияние неадекватного питания на здоровье (37.5%), а также отсутствие должной физической нагрузки и все факторы в сумме (25%). Можно предположить, что студенты уже имеющие проблемы со здоровьем более четко дифференцируют неблагоприятные факторы и осознают индивидуальную ответственность за здоровье помимо существующих внешнесредовых воздействий.

Данные указывают на возникшее различие между группами 2 и 4 курса. Оценки группы «не чувствующих себя здоровыми» 2 курса низкие, заявляют о наличии целого ряда вредных привычек. Это подтверждает прямую связь состояния здоровья с поведенческими факторами риска. Однако, группа «не чувствующих себя здоровыми» 4 курса наоборот, показала самый высокий результат, указывая на то,

что низкая оценка самочувствия данной группы не связана с вредными привычками поведения.

Данные анкетирования студентов 2 курса при разной оценке своего здоровья, характеризуются отсутствием критичности по отношению к своему образу жизни. Так при высокой оценке влияния медицинских факторов на здоровье единицы отметили такие причины как «несвоевременное обращение к врачу» и «низкая компетентность в вопросах здоровья». Учащиеся 4 курса более дифференцированы в своих оценках, но у большинства опрошенных нет четкого представления о факторах здоровья-нездоровья, для них повреждающие здоровье факторы не ассоциируются с конкретными поведенческими актами (отсутствие физической нагрузки, правильное питание, неупотребление наркотиков и т.д.). Позиция, где внимательное отношение к здоровью является скорее результатом «проб и ошибок», нежели осмыслением полученных знаний является доминирующей в молодежной среде.

Полученная информация об особенностях субъективной оценки здоровья и неблагоприятных для здоровья факторов, является основой для определения приоритетных образовательных и воспитательных мероприятий, связанных с формированием здорового образа жизни молодежи. Решение комплекса выделенных задач позволит определить технологию и пути формирования ЗОЖ изучаемой группы, т.к. при исследовании выделенных параметров можно установить, какие причины, факторы обеспечивают субъективное представление студентами своего образа жизни как здорового или нездорового и какие стратегии поведения это обеспечивают.

Поэтому, поиск ресурсов образовательного пространства педагогического вуза, дающих возможность формирования субъектных конструктов здорового образа жизни студентов, а также концептуальное обоснование этой концепции, ее технологизация в условиях педагогического процесса обеспечит подготовку будущих педагогов на качественно высоком уровне.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Субъектность как качественное состояние педагога заключается в его способности отличить себя как деятеля от процесса и результатов педагогической деятельности, в способности возвыситься над ними субъективно, сделать свою собственную жизнедеятельность предметом своей педагогической деятельности.

Субъектность предполагает дистанцирование носителя педагогической деятельности от процесса этой деятельности, педагогического процесса. Это способность педагога осознать себя организатором педагогического процесса, осознать назначение педагогического процесса как создания условий развития, саморазвития человека.

Личностно-профессиональное становление учителя сложный и длительный процесс, который обусловлен множеством факторов. Включение в профессиональную реальность позволяет приступить к построению специфической педагогической субъектности. Профессиональную педагогическую субъектность мы определяем, как свойство личности педагога, проявляющееся через сформированное профессиональное сознание, сложившуюся гуманистическую направленность, определяющую основной вектор мотивации, позиционную зрелость, ответственную инициативность и преобразующий характер профессиональной деятельности. Процесс построения субъектности протекает как восхождение к вершинам мастерства, через реализацию своего потенциала и творческого, и личностного.

Педагог, переживающий процесс профессионального становления как субъекта, кристаллизует иерархию ценностей, где главной должна стать ценность личности ребенка, человека. Поняв и приняв это, сразу возникает целый ряд задач, сопряженных и с личным, и с профессиональным развитием. Их решение требует организации собственной педагогической деятельности, а, следовательно, формирования и проявления субъектности, которая проявляет себя через постановку профессиональных целей, рефлексия, свободное и ответственное отношение к деятельности, стремление к самосовершенствованию и развитию.

Построение профессиональной перспективы, переживание чувства педагогического призвания свидетельствует о развитии профессиональной субъектности.

Содержание психологических дисциплин, изучаемых на протяжении всех лет обучения студентов в вузе, актуализирует проблему становления индивидуальности. Используемые задания превращаются

в систему открытых проблем, которые подлежат осмыслению и разрешению.

Становление индивидуальности студентов во внеучебной работе осуществляется через индивидуальную направленность мероприятий, взаимосвязь внеучебной работы с учебной, научной, профессиональной деятельностью, активизацию студенческого самоуправления, расширение возможностей реализации студентами своей индивидуальности во внеучебной деятельности и т.д. Создаются условия для проявления и развития творчески-созидательных потенций студентов, для их самообразования, самореализации и саморазвития.

Становление индивидуальности на практике достигалось посредством рефлексивного анализа студентами своего профессионально-творческого развития, наличия вариативности содержания заданий практик, индивидуальных заданий, анализа лучших образцов деятельности. Программа предполагает особую организацию взаимодействия преподавателей и студентов через создание особой социально-психологической атмосферы открытости, доброжелательности, доверия, настроенности на понимание и диалог. При этом создается пространство взаимоподдержки студентов на пути становления их индивидуальности. Применение активных и инновационных методов обучения благотворно влияет на развитие познавательных процессов учащихся, влияет на развитие субъективности студентов, обучающихся в педагогическом вузе. Подготовка в педагогическом университете призвана не только развить субъектные характеристики личности каждого студента, но и сформировать у будущего педагога установку на отношение к ребенку как субъекту собственной жизнедеятельности независимо от его социальной, национальной, конфессиональной, культурной принадлежности.

В ходе проведенного исследования установлено, что развитие субъектности обучаемых напрямую зависит от установок педагогического состава на реализацию образовательного процесса. Основными условиями для формирования субъектности студентов является проблемный и практико-ориентированный характер обучения, реализуемый в диалоге, применение активных форм и методов обучения, с помощью которых активизируется личностный смысл для каждого из обучаемых, формируются возможности для самораскрытия студентов и осознания не только осуществляемой учебной деятельности, но и ее значимости для выстраивания жизненных стратегий. Кроме того, формирование субъектности студентов зависит от личностных качеств их носителей: от открытости новому опыту, гибкости Я-концепции, уровня развития рефлексивности, модальности идентификаций с референт-

ным окружением, самоотношения, психологического здоровья, жизненной позиции, осознанности мотивов поступления в вуз, смысло-жизненных ориентаций, придающих смысл собственной жизни.

Успешность становления субъектности определяется совокупностью принципов: открытости, аксиологичности, диалогичности, событийности, транспективности, корпоративности, дополнительной, регулируемой эволюционности, необходимого разнообразия. Структура субъектности включает: субъектную активность (смысловую, образовательную, социальную, коммуникативную), ценностные ориентации, ценностное самоопределение, субъектный опыт.

Педагогическими условиями становления субъектности студента университета выступают: проблемность, проективность, эвристичность и рефлексивность. Выбор условий обоснован феноменом и логикой развития предмета исследования, предполагающими актуализацию субъектного потенциала по средствам внешних условий, отражающих ценностные императивы современного университетского образования. Механизмом становления субъектности является ценностно-смысловое взаимодействие и рефлексия образовательных, субъектно-ориентированных ситуаций как эмоционально окрашенная интеллектуальная работа студента университета.

Становление субъектности связано с поэтапным формированием образа «Я - будущий профессионал» студента университета. Основным критерием успешности реализации концепции становления субъектности является субъектная позиция студента.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Абульханова К. А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуально-группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 34- 51.
2. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с. С. 152.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980 336 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии / Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. С.47-4.
5. Алексеевский В. С. Синергетика менеджмента устойчивого развития: Монография. Калуга: Манускрипт, 2006. 328 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001 272 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2010. 288 с.
8. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно- деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред А.В. Брушлинский и др. М.: Академический проект, 2000. С. 27-42.
9. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. Воронеж, 1996. 768 с. С. 438-439.
10. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2007. 414 с.
11. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: МГУ, 1990. 678 с.
12. Бахтин Ю. К., Сорокина Л. А., Сухоруков Д. В. Изучение образа жизни студентов педагогического вуза методом анкетирования // Безопасность городской среды: Материалы междуна. научно-практ. конф.. Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»; науч. ред.: А. Г. Гущин. 2010. с. 142–146.
13. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Педагогическое общество России, 1995. 236 с.
14. Бим-Бад Б. М. Антропологические основания теории и практики современного образования. М.,1994. С.4.

15. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии. Дисс... канд. психол. наук. М., 2004. 193 с.
16. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека // Характеристики и условия достижения. М.: Наука, 1998. С.75-80.
17. Брушлинский А. В. Целостность субъекта – основание для системности всех его качеств // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории // Под ред. Брушлинского А. В. М.: ИПРАН, 1997. С. 559-570.
18. Брушлинский А.В. Исходные основания психологии субъекта и его деятельности // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. // Под ред. Брушлинского А. В. М.: ИПРАН, 1997. С. 208-269.
19. Брушлинский А. В. К определению субъекта // Психология субъекта. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Изд-во «Алетейя», 2003. – С. 21-51.
20. Брушлинский А. В. Перспективные направления в разработке психологии субъекта // Вестник РГНФ, 1999. С. 330-346.
21. Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельности // Современная психология. М. Инфра-М., 1999. – С. 330-346.
22. Брушлинский А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской академии образования. М: Магистр, 1999. С. 30-41.
23. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение Москва, Воронеж, 1996. 392 с.
24. Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2000. 200 с
25. Весна Е. Б. Личность и индивидуальность в познавательном пространстве // Мир психологии. 1999. №4 (20). С. 279-295.
26. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис.... д-ра психол. наук. М., 1998. 50 с.
27. Воронцова А. А. Опыт развития и формирования профессионального самосознания у студентов вуза // Образовательные технологии. 2013. № 4. С. 117.
28. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 144.
29. Гасанова П. Г., Даудова П.Г. Коммуникативная компетентность и самосознание личности // Педагогическое образование и наука. 2011. № 7. С. 30-35.

30. Глазачев С. Н., Кашлев С. С., Соколова Н. И. Субъектность педагога как культуросообразная потребность общества // Вестник РУДН. Психология и педагогика, 2010. № 3. С. 40-45.
31. Гончар С. Н. Самоэффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов // Педагогическое мастерство: матер. междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 250-253.
32. Давер М. Мотивационно-стратегические основы личностно ориентированного обучения языкам // Univ. Liberă Intern. din Moldova; coord.șt.: Elena Prus, Ușakova Natalia, red. resp.: Ludmila Hometkovski, Iuri Krivoturov, Janna Severinova. Chișinău.: ULIM, 2012. P. 127-139.
33. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык, 1976.
34. Джеймс У. Психология. М.: Академический проект, 2011. С. 523.
35. Ермаков В. А., Шелиспанская Э. В. Воспитание здорового образа жизни. Монография, Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. 113с.
36. Западная теоретическая социология [Электронный ресурс] / И. А. Громов, А. Ю. Мацкевич, В. А. Семенов // URL: <http://socioline.ru/book/gromov-i-matskevich-yu-semenov-v-zapadnaya-teoreticheskaya-sotsiologiya> (дата обращения: 01.08.2019).
37. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 456 с.
38. Зеер Э. Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности // Мир психологии. № 1 (41). 2005. С. 141-147.
39. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. М.: МПСИ, МОДЭК, 2013.
40. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия. Психологический журнал, 2003. Том 24, № 2. С. 95-106.
41. Ильенков Э. В. Что такое личность? // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М.: Изд-во МГУ, 1982. С.11-19
42. Ильичева С. В. Компьютерная поддержка мониторинга индивидуальных достижений студента на уровне дисциплины [Электронный ресурс] / С. В. Ильичева // URL: <http://tm.ifmo.ru/tm2010/src/279e.pdf> (дата обращения: 01.08.2019).
43. Каверин С.Б. Мотивация труда. М.: РАН. 2006. 224 с.

44. Калягина Е. А., Мяликова Д. Н. Особенности компонентов самосознания у студентов с разным уровнем учебной успешности // Совет ректоров. 2013. № 11. С. 30-33.
45. Климов В. А. Введение в психологию труда. М., 2008. 300 с.
46. Климов Е. А. Об образе мира у представителей разнотипных профессий // Психологическое обозрение, 1995. № 1. С. 26–30.
47. Климов Е. А. Психология профессионала. М., 2006. 400 с.
48. Ковалев А. Г. Психология личности. М., 2009. С. 21.
49. Ковалев А. Г. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 41-49.
50. Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психологические особенности человека. Т. 1. Л., 2009. С. 32.
51. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. Ин-т психологии. М., 2011. С. 23.
52. Колесников А. С., Ставцев С. Н. Формы субъективности в философской культуре XX века. СПб, 2000.
53. Кон И. С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с. С. 113.
54. Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989 300 с.
55. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Изд-во URSS. 2018. С. 42.
56. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2005. Т. 2. № 1. С. 27–42.
57. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 2003. С. 76–81.
58. Кочетова Е. Ю., Шалагинова К. С. Модель формирования стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций у современной молодёжи: от обоснования к реализации и оценке эффективности //Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 1. С. 42.
59. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. № 1. С. 47-52.
60. Куванова О. А. Л. Н. Толстой о профессиональной ответственности учителя за результаты педагогического труда // Педагогическое наследие Толстого и современность. Философско-этические и педагогические идеи Толстого. – Тезисы докладов XXI толстовских чтений. Тула, 1993. 174 с. С. 56-57.
61. Кудинов С. И., Крупнов А. И. Системная модель самореализации личности // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2008. № 1. С. 28-36.

62. Кудрявая Н. В. Лев Толстой о смысле жизни. Образ духовного и нравственного человека в педагогике. М.: РИО ПФ «Красный пролетарий», 1993. 176 с. С. 35.
63. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. М.: Академия, 2001 271 с.
64. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с. С. 99
65. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
66. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента // Психология в вузе. 2003. № 1-2. С. 232-241.
67. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и Философия, 2010. Т. XXV. № 3.
68. Леонтьев Д. А. Личностно-смысловые механизмы становления индивидуальности // Психологические проблемы индивидуальности. М., 1983. С.5-6
69. Лисовская Н. Б. Технологии психологического сопровождения персонала в организации / Под ред В. В. Семикина. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008 264 с.
70. Лисовский В. Т. Советское студенчество. М.: Высшая школа, 1990 304 с.
71. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. 1984. С. 310.
72. Лукацкий М. А. Человек обучающийся (Homo educandus): от античности до современности // Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. М.: Изд-во Московского психолого-социального института. 2008. 116 с. С. 6-36.
73. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312с.
74. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
75. Мерло-Понти М. В защиту философии. М., 1996.
76. Мерло-Понти М. Видимое и невидимое, 1964; Мерло-Понти М. Проза мира, 1969.
77. Мерло-Понти М. Человек и противостоящее ему // Человек и общество. Проблемы человека. На XVIII Всемирном философском конгрессе. Вып. 4. М., 1992. С. 31.
78. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. 184 с.

79. Михайлова Н. Н., Юсфин Н. Н. Педагогика поддержки. М.: МИРОС, 2002. 208 с.
80. Мониторинг здоровья субъектов образовательного процесса в вузах «Паспорт здоровья»: монография / Под. общ. ред. В. Ю. Лебединского. Иркутский гос. технич. ун-т. Иркутск, 2008. 268 с.
81. Новый большой англо-русский словарь. В 3 т. / Ю. Д. Апресян [и др.]. М.: Русский язык, 2001. Т. 3. 824 с. С. 68, 394-395.
82. Ольховая Т. А. Становление субъектности студентов как параметр качества современного университетского образования // Эл. науч. изд. «Аксиология и инноватика образования». С. 69-76. URL: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/14/8.pdf>.
83. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. 286 с. С. 55.
84. Оруджева С. В. Процесс самосознания личности и его сущность // Международный научный журнал. 2011. № 5. С. 136-139.
85. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования, 2009, № 5(7). Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2009n5-7/221-osnitsky7>. Дата обращения: 08.01.2018.
86. Осницкий А. К. Регуляция деятельности и направленность личности. М.: Издательство Моск. экономико-лингвист. ин-та, 2007. 232 с.
87. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996 380 с.
88. Петровский В. А. Личность учителя с позиции персонализации. Личность в психологии // Ростов –н/Д. 1996. 509 с.
89. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности: Докт. дис. М., 1994.
90. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека М.: 2002.
91. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. Н. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. Мн.: Харвест, 2006.
92. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1987. 240 с. С. 61-65.
93. Разработка фонда оценочных средств в проектировании образовательных программ. Учебное пособие / Н. С. Михайлова, Е. А. Муратова, М. Г. Минин. Томск: Томский политехнический университет, 2010. 217 с.
94. Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество: Пробле-

- мы индивидуализации и ее социально-философский смысл. М.: Политиздат. 1984. 141с. С. 39-50.
95. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994.
 96. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003 512 с.
 97. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. II. 1922. С. 148–154.
 98. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
 99. Сарджеваладзе Н. И. Динамическая структура личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей // Под ред. Ш.Н. Чхартишвили, В. Л. Какабадзе, Н. И. Сарджеваладзе. Тбилиси, 1981. С. 192.
 100. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования. М.: НИИ школьных технологий, 2005 185 с.
 101. Сергиенко Е. А. Природа субъекта: онтологический аспект. Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М.: Изд во «Академический проект», 2000. С.184-203.
 102. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе [Электронный ресурс] / В. В. Сериков. М.: Логос, 2012. 448 с. Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/200236>.
 103. Симоненко В. Д. Технологическая культура и образование. Брянск: БГПУ, 2001. 214 с. С. 78.
 104. Слостенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании тенин // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 5. С. 17 – 30
 105. Слободчиков В. И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Индивидуальность в образовании. 2004. № 2 (17). С. 3-13.
 106. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 48.
 107. Слободчиков В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии// Личность в парадигмах и метафорах: ментальность-коммуникация-толерантность; под ред. В. И. Кабрина. Томск, 2002. С. 24 .
 108. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

109. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. М.: Изд-во МГУ, 2008. С. 131.
110. Соломин, В. П. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова // Молодой ученый. 2013. № 6. с. 730–732.
111. Степанский В. И. Свойства субъектности как предпосылка личностной формы общения // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 25–27.
112. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. Киев: Прогрес, 1996.
113. Узнадзе Д. Н. Теория установки. Под редакцией Ш.А. Надиршвили и В. К. Цава. М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1997. 448 с.
114. Федотенко И. Л., Югфельд А., Шалагинова К. С. Образовательная среда современного университета: риски и ресурсы. Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: теории, технологии, управление, Габрово, 2019, с. с. 96-100.
115. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М.: Изд-во Междунар. пед. академии, 1994. С.45-46.
116. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем./Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
117. Фуко М. Герменевтика субъекта. М., Наука, 2007.
118. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993.
119. Хайдеггер М. Положение об основании. СПб., 1998.
120. Хайдеггер М. Что значит мыслить? // Разговор на проселочной дороге. Избранные статьи позднего периода творчества. М., 1991.
121. Херцберга Ф. Мотивация к труду. М.: Академик-Пресс. 1999. 570 с.
122. Хмельницкая А. Ю. Формирование оценочных умений учащихся при обучении физике // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 4. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 83-88.
123. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М., 1994.
124. Шадриков В. Д. Духовные способности. М., 1996.
125. Шадриков В. Д. О структуре познавательных способностей // Психологический журнал. 1985. № 3. С. 38-46.
126. Шадриков В. Д. Происхождение человечности. М.: Изд. корпора-

- ция «Логос», 1999. 200 с. С. 4.
127. Шадриков В. Д. Способности в структуре психики // Диагностика познавательных способностей. Ярославль, 1986. С. 3-8
 128. Шелиспанская Э. В. Анализ социальной адаптивности как фактора здорового образа жизни студентов // Professional Science. 2016. № 5. С. 43-52.
 129. Этимологический словарь русского языка. М.: Русский язык от А до Я. Издательство «ЮНВЕС» Москва 2003.
 130. Югфельд И. А. Психологическая безопасность образовательной среды в аспекте игрового моделирования. Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка специалиста в университета. Вторая книга. Габрово. Болгария. 2016. 648 с.
 131. Якиманская И. С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вopr. психол. 1994. № 2. С. 64 - 76.
 132. Aspy D.N. The effect of teachers inferred self-concept upon student achievement.// J. of Educational Research. 1978.V.68.
 133. Bandura A. Social Learning Theory.N.Y., 1971.
 134. De Charms R. Personal causation: The internal affectiv determinants of behavior.N.Y.:Acad. Press, 1968.
 135. Deci E. L. Intrinsic motivation. N.Y.: Plenum Press, 1975.
 136. Deci E.L., Ruan R.M. Intrinsic motivation and self- determination in human behavior. N.Y.: Plenum Press, 1985.
 137. Erikson E.H. Identity. Youth and crisis. N.Y., 1968.
 138. Gordon Th. Teacher"s Effectiveness Training. N.Y: Peter H. Wyden.,1975. Hall E.T. The hidden dimension. N. Y.: Doubleday, 1966.
 139. Harre R. Sosial Being. Oxford, 1979. P. 246; Harre R. Personal Being. Oxford, 1983. P. 190.
 140. Harre R. & Moghaddam F.M. The Self and Others. Westport, CT: Praeger, 2003; Харре Р. Теория позиционирования // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2007. № 9.
 141. Harre, H. Rom with F.M. Moghaddam. Psychology for the Third Milenium. London and Los Angeles: Sage, 2012;
 142. Hassard I. Creating Cooperative Learning Enviromenta. Menlo Park, California, 1978.
 143. Heidegger M. Sein und Zeit. Tubingen. 1986.
 144. Holsti O.R. Content analys for the Social Sciences and Humanities.- Addison-Werley Reading, 1969.

145. Kahle L.R. Social Values and Social Change: Adaptation to Life in America. N. Y.: Praeger, 1983. 325 p.
146. Kelly G. The psychology of personal constructs (Vols. 1 and 2). N. Y.: Norton, 1955.
147. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. // The Psychological Review. 1943. Vol. 50. P. 370-396.
148. Maslow A. H. Motivation and Personality. N.Y. 1954.
149. Mead M. National character // Anthropology today /Eds A. L. Koreber. Chicago: University of Chicago press, 1953. P. 381-385.
150. Murray H. A. Explorations in Personality. N.Y.: Oxford University Press, 1938. P. 123-124.
151. Nuttin J. Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics. Leuven, Hillsdale (N. J.): Leuven univ. press, Lawrence Erlbaum assoc., 1984.
152. Osgood Ch.E. The representational model and relevant research methods // Trends in content analysis. Urbana, 1959. P. 33-88.
153. Oxford Dictionaries. 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://oxforddictionaries.com/>. Дата доступа: 23.09.2019
154. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's. Columbus, Toronto, London, Sydney, 1983.
155. Rogers N. The Creative Connection: Expressive Arts as Healing Palo Alto: Science and Behavior Books.1993. P. 13 8.
156. Rokeach M. The nature of human values. N.Y.1973. P. 215-216.
157. Rosenberg M. Society and adolescent self-image. P.U.P., 1965.
158. Stern D.N. The interpersonal world of the infant. – NY: Basic Books, 1985. С. 7

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Брешковская К.Ю., Будникова С.П., Декина Е.В.,
Куликова Т.И., Пазухина С.В., Пронина Н.А.,
Романова Е.В. Федотенко И.Л.
Шалагинова К.С., Шелиспанская Э.В.

**СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВА
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Subscribe to print 25/10/2019. Format 60×90/16.
Edition of 500 copies.
Printed by “iScience” Sp. z o. o.
Warsaw, Poland
08-444, str. Grzybowska, 87
info@sciencecentrum.pl, <https://sciencecentrum.pl>



ISBN 978-83-66216-17-4



9 788366 216174