

СУБЪЕКТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА КАК ЦЕЛЬ ВУЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

В.Д.Иванов

Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, Россия

vdy-55@mail.ru

Динамизм и глобальный характер перемен, охвативших все сферы жизни нашего общества, вызвал значительные изменения в профессионально-педагогической деятельности, в судьбах людей. Для того чтобы внутренне соответствовать современной действительности, человек должен не просто адаптироваться к новой ситуации, но и быть способным изменить ее, изменяясь и развиваясь при этом сам. Активное деятельное начало, интегрирующее в себе и проявляющее потенциалы человека, вызывает пристальный интерес психологии и педагогики.

Проблема человека как субъекта деятельности и жизнедеятельности имеет в отечественной психологии богатую традицию: философско-психологическая концепция человека С.Л. Рубинштейна, конкретизированная в работах К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского и др.; исследования человека как системы индивидуальных, личностных, субъектных свойств и индивидуальности, выполненные в школе Б.Г. Ананьева; концепция отношений человека В.Н. Мясищева составляют методологическую основу изучения субъектного начала человека.

В настоящее время субъектный подход к исследованию психологической реальности становится приоритетным. Субъектность приобретает статус методологического принципа и одновременно является предметом изучения. Анализируются феномены субъектности (В.А. Петровский), компоненты субъектного опыта (А.К. Осницкий), механизмы субъектности (В.А. Татенко); изучаются закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе (А.В. Захарова, Д.И. Фельдштейн, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман), принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность (В.В. Давыдов). Однако процесс подготовки специалиста в высшей школе все еще остается мало изученным с позиций формирования студента как субъекта.

Субъектность понимается через категорию «отношение» и представляет собой отношение человека к себе как к деятелю. Это оказывается существенной характеристикой при изучении человека в профессии. Исследования общих закономерностей профессиональной деятельности (Е.М. Борисова, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков) показали определяющее влияние на ее эффективность и результативность «human factor» – человеческого фактора, а точнее внутренней субъектной позиции человека по отношению к себе. С другой стороны, известно (А.А. Деркач, Е.И. Степанова, Е.Ф. Рыбалко, Н.В. Кузьмина), что профессиональная деятельность для взрослого человека составляет важнейшую часть, системный стержень всей жизни. Это особенно отчетливо проявляется в профессии учителя – одной из наиболее ярких профессий социномического типа.

В исследованиях по проблемам психологии учителя (Н.А. Аминов, Ф.Н. Гоноболин, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Б. Орлов, А.А. Реан и др.) анализируются многие профессионально важные свойства личности учителя и педагогические способности: любовь к детям, дидактические особенности, коммуникативные умения и навыки, интеллект, критичность мышления и т.д., а также типичные неадекватные поведенческие проявления педагогов. Но интегративные образования личности учителя, связанные с его отношением к себе как к субъекту собственной профессиональной деятельности, изучены пока недостаточно.

К сожалению, преподаватель высшей школы часто смыслом своего труда считает передачу определенной суммы знаний, оставляя проблемы развития личности студента за пределом своих профессиональных задач. Несомненно, обучение – одна из важнейших

функций педагога, и сам процесс обучения обладает большим развивающим потенциалом. Готовность студентов к саморазвитию, самообразованию за пределами аудиторных занятий связана не только с овладением информацией, а предполагает развитие определенной системы отношений к окружающему миру, к другим людям, к самим себе. Поэтому сегодня актуально и значимо изучение особенностей педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности, предполагающее взаимосвязь и взаимообусловленность качественных изменений в личности самого учителя и в личности его воспитанников (У. Глассер, Р. Берне, И.В. Дубровина, А.К. Маркова, К. Роджерс).

Субъектная природа человека проявляется в его способности изменять окружающий мир и себя вместе с ним, измерять и оценивать последствия этих изменений, излагать происшедшее себе и другим людям.

Высшее образование можно рассматривать в трех аспектах (как социальное явление, как процесс и как деятельность), отражающих три аспекта духовного бытия человека: его *социокультурное* (выбор и осуществление культуросообразного образа жизни и поведения, формирование личности, социокультурное бытие), *индивидуальное* (развитие индивидуальности, самобытие) и *сопричастное бытие* вместе со значимыми Другими (диалогическое взаимодействие, становление субъектом культурного процесса, со-бытие). При этом первый аспект задает жизненные смыслы, *результативные* характеристики процесса обучения и воспитания, второй отражает образ бытия, являющийся предметом и *целевой* характеристикой этого процесса, а третий – его содержание и *механизм*.

Трем аспектам бытия соответствуют *три ведущих образовательных пространства*: социальное (поле значений), индивидуальное (поле смыслов) и пространство взаимодействия (поле ценностей). Специфика обучения в высшей школе и освоения профессиональной деятельности заключается в том, что:

- формирование специалиста обращено к человеческой сущности и может быть понято лишь в логике качественных изменений человека;
- учебно-воспитательный процесс в высшей школе – это процесс возрастания субъектности человека: самоопределения и самоутверждения его в социокультурной среде, постепенное вхождение в профессию;
- механизм формирования специалиста с высшим образованием сводится к ценностно-смысловой со-трансформации субъектов учебно-воспитательного процесса (преподавателя и студента) в едином смысловом пространстве взаимодействия;
- ситуация взаимодействия преподавателя и студента имеет диалогический характер, когда внешнее взаимодействие является условием и предпосылкой становления внутреннего мира каждого из его субъектов.

Способность преподавателя к осуществлению учебно-воспитательных функций в этом понимании определяется его предрасположенностью к качественным самоизменениям, со-трансформации во взаимодействии со студентом, его позицией педагогической поддержки самостановления будущего специалиста в едином пространстве ценностно-смыслового взаимодействия, когда сам преподаватель как субъект деятельности, реализуя свою профессионально-педагогическую позицию, получает возможность все время развиваться, профессионально взаимодействуя со студентом.

Социокультурный аспект воспитания обеспечивается в рамках культурологического подхода через организацию педагогически целесообразной среды: переживание единения студентов, выпускников, преподавателей и сотрудников – «Наш университет», общественное мнение об университете, традиции, коллективные дела, события, праздники и т.д. Системный подход позволяет, технологизируя учебно-воспитательный процесс и повышая степень целостности учебно-воспитательных влияний, организовать среду в социокультурное воспитательное пространство – Южно-Уральский государственный университет. При этом *под социокультурным воспитательным пространством мы понимаем специально организованную педагогическую среду, структурированную систему педаго-*

гических факторов и условий становления студента как профессионала. Характерные признаки пространства – его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимообусловленность элементов, его выделенность из среды – осязаемость, обязательно воспринимаемая студентом субъективно (как образ пространства, выделенного из среды – конкретный университет).

Стремление к повышению степени целостности воспитания неизменно приводит к повышенному вниманию к отдельному человеку, его индивидуальному бытию в культуре, когда человек реализует себя не только как существо общественное, но и как неповторимую индивидуальность со своими специфическими запросами и индивидуальными способами социальной самореализации. Если личность – это определенность позиции человека в отношениях с другими, то индивидуальность – определение собственной позиции в жизни, это встреча с самим собой как Другим. «Индивидуальность – это всегда внутренний диалог человека с самим собой, выход в уникальную подлинность самого себя» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). В этих положениях находит оправдание понимание воспитания как *самостановления* человека, обретение им себя, своего образа человеческого – неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. *Воспитать человека в этом понимании – значит помочь ему стать субъектом определенной профессиональной культуры, исторического процесса, собственной жизни, т.е. «научить» жизнетворчеству.*

Субъект – не нечто пассивное, только воспринимающее воздействия извне и перерабатывающее их способом, производным от его «природы», а носитель активности, т.е. самоутверждающаяся индивидуальность. Субъектность – это единство индивидуально-личностных свойств человека: нельзя утверждать свою самость, не будучи выделенным из среды; но также не представляется возможным конструктивное самоутверждение без идентификации со средой. В результате самоопределения человек выстраивает свою ценностно-смысловую сферу или **субъектное пространство**. Синергетические представления приводят к пониманию учебно-воспитательного процесса не как *созидаемой* извне целостности, а как *созидающейся* изнутри. В учебно-воспитательной деятельности педагог не передает готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создает, вырабатывает их вместе со студентом. *Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни, их исследование в конкретных видах профессиональной деятельности, в общении и составляют содержание учебно-воспитательного процесса вуза.*

Таким образом, основными направлениями профессионального воспитания, понимаемого в онтологическом смысле, должны стать:

- создание в вузе культуросообразной среды (по Н.Е. Щурковой – предметно-пространственного, поведенческого, событийного и информационного культурного окружения);
- обеспечение условий для максимального и всестороннего самовыражения студента и преподавателя в конструктивной социально полезной деятельности;
- стимулирование разноуровневого и разноаспектного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в различных видах совместной деятельности.

При этом важнейшей функцией вузовского образования должно стать стимулирование самосовершенствования человека (и студента, и преподавателя), его самопреобразования для решения задач усложняющейся креативной социально-педагогической практики, когда человек на всех этапах образования и социализации выступает как самоорганизующийся субъект учебной и профессиональной деятельности.

Личностная природа субъектности

Анализ атрибутивных характеристик субъекта, описанных в литературе (М.С. Каган, В.А. Лекторский, К.Н. Любутин, Д.В. Пивоваров), позволяет назвать таковыми активность, сознательность, связанную со способностью к целеполаганию и рефлексии, свободу выбора и ответственность за него, уникальность. Субъектность, выражающая отноше-

ние человека к себе как к деятелю, связана с признанием у себя этих атрибутов и совершением поступков, обусловленных этим признанием.

Как отношение, субъектность существует на осознаваемом и неосознаваемом уровнях. Вместе с тем необходимо отметить, что, говоря о развитии данного свойства и о его «данности» в восприятии самому человеку, мы подчеркиваем приоритетное значение сознательного уровня организации психического: постановку целей, прояснение смыслов, осознание переживания и т.д. Степень осознания изменений, происходящих с человеком и производимых им, определяет уровень развития субъектности, проявляющийся в способности выбирать цели для достижения, находить средства для этого, отслеживать и оценивать полученные результаты и причины, способствующие и препятствующие достижению целей.

Свобода выбора цели, способов и средств ее реализации, осваиваемых в ходе развития культуры, – важнейшая характеристика субъектности. Свобода придает деятельности человека нравственное измерение (Г.А. Балл, Э. Фромм). Свободный выбор требует от индивидуума осознания ценности объекта социальной действительности, и тем самым формируется особый вид отношения к нему – ценностное отношение.

Обладание ценностями всегда включает в себя не только их осознание, но и осознание иерархии ценностей. В этом смысле можно говорить о различных предпосылках субъектное и у конкретного человека: субъектность у одних людей может преобладать в структуре ценностей и определять особенности его поведения как субъектного.

Обладание ценностями облегчает человеку задачу поиска смысла его жизни, который служит системным стержнем, обеспечивающим целостность человека, его тождественность самому себе в потоке изменений и самоизменений (В.Э. Чудновский, В. Франкл). При наличии общего смысла жизни человек начинает выстраивать определенную иерархию мотивов деятельности и поведения. В работах В. А. Иванникова показано, что именно смыслы определяют цели деятельности и выбор средств ее осуществления.

Сама постановка вопроса о смысле существования каждым конкретным человеком служит проявлением субъектности. Смысл жизни обретается в результате активного деятельного поиска, в результате опыта поступков и деяний жизни. Смыслы и цели жизни человека приводят к изменению иерархии «нижележащих» смыслов и содержательно их трансформируют. С этой точки зрения, генеральным фактором субъектности выступает осмысленность жизни человека.

Возможность выбора создает предпосылку для рождения ответственности. Ответственность в отличие от исполнительности всегда внутренне обусловлена мотивами, потребностями и целями личности, то есть является производным от внутренней позиции личности (Г.С. Батищев). Известно, что всякая деятельность может быть мотивирована внешне и внутренне. И хотя это деление достаточно условно (всякая деятельность в конце концов оказывается детерминирована внутренне: внешние оценки, ситуация и т.д. так или иначе преломляются через внутренние условия человека), в обсуждении проблем субъектности особое значение имеет то, как сам человек воспринимает свою жизнь и деятельность: как следствие, результат его собственной произвольной активности или как игрушку в руках безликой судьбы. Субъектность обусловлена приоритетом первого рода, так называемой внутренней, или интринсивной, мотивацией.

Первой характеристикой интринсивной мотивации является представление личности о том, где расположены причины, обуславливающие ее поведение, вне или внутри ее самой. При внутренней мотивации у личности внутренний локус каузальности, то есть причины, которые определяют поведение личности, находятся внутри нее самой и личность реализует данное поведение по собственной воле (R. De Charms). Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру предполагает ощущение первопричинности собственных действий, ощущение себя источником, началом преобразований (В.А. Петровский).

Известно, что человек стремится выполнять те виды деятельности, которые дают ему ощущение внутренней причинности деятельности. Исследования показывают, что это ощущение тесно связано с образованием чувства компетентности и именно эти два базовых ощущения определяют направления преобразовательной активности человека (Е. Deci).

Второй характеристикой интринсивной мотивации является локус контроля – представление о том, где (внутри или вне человека) располагается контролирующая инстанция поведения человека (J. Rotter). Исследования показывают, что внутренний локус контроля связан с активностью и разносторонностью социального поведения (Л.Я. Гозман, Т.Н. Щербакова), с ответственностью и самостоятельностью человека (К. Муздыбаев, J. Rotter), уровнем развития адекватности самооценки (И.С. Кон, В.В. Столин).

В.А. Петровский называет четыре сферы проявления субъектности в человеческой деятельности: это витальная сфера, предметная деятельность, деятельность общения и деятельность самосознания. С этим нельзя не согласиться с учетом того обстоятельства, что деятельность воспроизводства человеком себя как носителя сознания не рядоположена с другими, а является внутренним условием существования трех предыдущих.

Субъектность начинается с различения человеком в себе некоторой внутренней инстанции, которая распоряжается всем наличием человеческих потенциалов (У. Джеймс, С.Л. Рубинштейн, Т. Шибутани). Существует бесконечное множество структур, в сравнении с которыми человек узнает себя, в результате чего у него формируется Я-концепция разной степени сложности (М. Rosenberg, В.В. Столин). Субъектность как отношение предполагает не просто наличную, объективную констатацию сложности Я-концепции, а понимание сложности и многообразия своего внутреннего мира. Сложность и ясность Я-концепции обеспечивают большую гибкость поведения (Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова, В.В. Столин), а значит, более широкие возможности познания мира, сравнения себя с ним и, как следствие, изменение мира и себя.

Особый интерес, с точки зрения анализа субъектности, представляет не столько сам перечень разнообразных ипостасей человека, сколько анализ того, какие это характеристики – те, обладание которыми никак не зависит от собственной позиции и инициативы человека, или обусловленные его самостоятельным, свободным выбором. Анализ литературы (И.С. Кон, М. Кун, Т. Макпартленд) показывает, что большее разнообразие и доминирование последних в Я-концепции является условием деятельного отношения к себе.

Другой важной характеристикой самосознания называется целостность Я-концепции, обусловленная как согласованием когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов самосознания, так и адекватностью самооценок человека и оценок его другими людьми (Е.Т. Соколова, В.В. Столин, Д. Маейрс, Е.Н. Ericson).

Открытость Я-концепции новому опыту, ее гибкость и развитие во времени и пространстве – следующее важное условие субъектности (C.R. Rogers). Открытость к переживанию означает способность человека дать себе свободу чувствовать, осознавать эти переживания, сознательно регулировать свои внешние проявления. Открытость предполагает также и пластичность когнитивных схем, посредством которых мы перерабатываем информацию о себе и посредством которых задаем нормы и правила своего поведения. Открытость является необходимой предпосылкой диалога с другим человеком (Г.А. Ковалев, Т.А. Флоренская, А.У. Хараш).

Субъектность нельзя понять как качество, присущее индивидуальному субъекту. Человек не может быть один носителем своей субъектности. Отношения человека реципрокны (Л.А. Анцыферова). Человек не только сам «относится», но и фокусирует в себе отношения других людей. Реципрокность отношений заявлена в понятии «отраженная субъектность» (В.А. Петровский), под которой понимается идеальная представленность одного человека в другом.

Субъектные характеристики человека раскрываются ему посредством другого человека (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская). Именно другой человек сигнализирует человеку о постоянно производимых им (человеком) изменениях. Различия в этих сигналах несут в себе возможность реагировать на них и изменяться человеку под их воздействием. Функция другого в данном случае состоит в подтверждении другим реальности существования человека (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.У. Харащ).

В условиях внутренней детерминации действия, в ситуациях свободного выбора становление субъектности происходит путем саморазвития. Воздействия окружающих людей способны создать условия для этого или воспрепятствовать ему, заменив саморазвитие управлением, воспитанием, формированием и т.д.

Динамика субъектности во времени связана с установлением меры соотношения полюсов «Я – Другой». Работы по развитию субъектного начала человека в онтогенезе (А.В. Захарова, Д.И. Фельдштейн, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман) показывают, что изначально внутренняя интенция самоопределения человека связана с наличием и представленностью субъектности другого: на этом этапе происходит интериоризация внешнего опыта субъектности. Его последующая экстериоризация во вне представляет собой овладение полюсом «Я» и созданием новых внутренних условий для освоения нового внешнего опыта, etc. Принципиальной оказывается в этом случае ориентация человека не только на результат, но и на процесс. Остановка на одном из полюсов приводит к отрицанию субъектности. Фиксация на полюсе «Другой» означает потерю себя, отрицание субъекта в себе. Фиксация на полюсе «Я» приводит к отрицанию субъектности в другом и, в конечном счете, в самом себе.

Центральным в развитии личности, по мнению ряда исследователей (Б.С. Братусь, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев), является отношение человека к другому человеку. Нарушение именно этого отношения приводит к патологии личности – ее разрушению. С этой точки зрения, отношение человека к другим людям является своеобразным индикатором качества его преобразовательной деятельности как по отношению к миру, так и по отношению к самому себе, его субъектности. По мнению Б. С. Братуся, внутренний план человека, обеспечивающий способность человека, к самораскрытию и раскрытию субъектного начала другого человека включает в себя; отношение к другому человеку как к самооценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода «человек»; способность к децентрации, самоотдаче и любви как к способу реализации этого отношения; творческий, целетворящий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению; возможность самопроектирования будущего; вера в осуществимость намеченного; внутренняя ответственность перед собой и другими; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни.

Мы полагаем, что условием развития субъектности студента является его отношение к себе как к деятелю. Поэтому основу профессионализма будущего учителя составляет его субъектность, факторами которой являются высокая осмысленность жизни, мотивация с гуманистической направленностью и внутренним локусом контроля и позитивная, гибкая, открытая Я-концепция.

Экспериментальное исследование субъектности студентов

1. Для изучения особенностей профессионального сознания были выбраны представления студента о миссии педагога в современном обществе, представления об объектах изменений в профессионально-педагогической деятельности.

Результаты исследования свободных описаний студентов на тему «Философия учителя» показывают, что понимание миссии учителя как посреднической свойственно 37% студентов. Большая часть студентов (63% от общей выборки работ) понимают свое назначение как трансляцию информации, формирование и контроль культурно закрепленных навыков интеллектуального труда и нравственного поведения. Идея изменений, непрерывного обновления культуры в этих работах отступает перед статичностью. Такое

понимание миссии учителя является существенным ограничением развития субъектности студента как профессионала. Такое понимание роли учителя студентами исключает ученика из процесса образования как субъекта, десубъективирует его, отводя ученику роль объекта в образовательном процессе.

С помощью метода пиктограмм с последующей вербализацией рисунка (по схеме, предложенной Ф.Е. Василюком) мы получили следующие результаты, характеризующие особенности профессионально-педагогического сознания студента. Для студентов в целом оказалось более характерным отражать предметное и действенное содержание слов-стимулов как нейтрального содержания («веселый праздник», «справедливость», «тяжелая работа», «вкусный ужин»), так и профессионально и личностно значимых («мой ученик», «я реальный», «идеальный учитель»): полюс предмета доминировал в 34% всех описаний, а полюс действия – в 36%. Полюс символа и полюс слова оказывались ведущими реже – в 19 и 11% всех высказываний соответственно.

Степень выраженности полюса образов сознания студента как учителя для стимулов «я реальный» и «мой ученик».

Понятие «мой ученик» выражено преимущественно полюсом предмета, понятие «я реальный» – полюсом действия. Анализ результатов показывает, что предметное восприятие осуществляется преимущественно посредством бытийно-действенного слоя сознания, в то время как символ, действие или слово требуют развития рефлексивной созерцательности. Выраженная доминанта предметного восприятия ученика оборачивается представлениями о нем как о предмете педагогического воздействия, материале для формирования и т. д. Активность профессионального сознания студента как учителя разворачивается в поле «я сам», но не «я и мой ученик». Эта потеря ощущения взаимосвязи и взаимозависимости изменений учителя и ученика закрывает путь к развитию сознания, причем как сознания ребенка, так и сознания педагога. Человек в отсутствие другого человека (как физическое, так и психологическое) теряет возможность стать творцом собственной истории и хозяином своей судьбы, теряет возможность развития субъектного начала в себе. Студент, воспринимающий ученика как предмет материального мира и отказывающий ему в праве на действительность, не только не способствует развитию его субъектности, но и сам перестает быть субъектом педагогической деятельности.

Контент-анализ анкет и беседы со студентами показали, что изменения самоотношения студента и его отношений как педагога с учащимися имеют три локуса изменений, которые можно обозначить как «Я сам» (изменения происходят с самим студентом как педагогом), «они» (изменения происходят на полюсе другого — учащегося), «наши отношения» (изменения происходят с обоими участниками в системе «учитель – ученик»).

Для оценки изменений самоотношения учителя показателями изменений выступают способы оценки и регуляции поведения, смыслы и ценности, знания о себе и о преподавании предмета, понимание и принятие себя. Для оценки изменений взаимоотношений учителя с учащимися – понимание ученика и принятие его ценности, коммуникативные умения, способы оценки и регуляции поведения.

Общим индикатором явилось понимание и принятие другого человека. Это заставляет высказать предположение о приоритете индикатора при изучении субъектности педагога: субъектность педагога определяется его способностью к пониманию и принятию другого человека.

2. Сравнительный анализ списков терминальных и инструментальных ценностей студентов будущих педагогов показал тенденцию к сближению в представлениях о желаемых конечных состояниях и существенную дифференциацию способов достижения этих желаемых конечных состояний. Факторный анализ списков инструментальных ценностей показал наличие трех типов ценностных ориентации. Первый фактор (17,4% дисперсии) описывал учителя исполнительской ориентации, для которого ведущими ценностями оказались аккуратность, воспитанность, исполнительность. Второй фактор (17,4% диспер-

сии) – педагога с ведущими ценностями чуткости, терпимости, честности. Третий фактор (10, 22% дисперсии) показывал учителя-борца, непримиримого к своим недостаткам и недостаткам других людей, высокой ответственностью и самоконтролем. Ориентируясь на представления о сущности учительской профессии, мы полагаем, что идее субъектности в большей степени отвечает второй тип учительских установок.

Анализ списков ценностей педагогов с точки зрения студентов разных курсов показывает, что наиболее отличаются друг от друга студенты 3–4 курсов от 1,2 и 5 курсов. Это деление обусловлено разными этапами освоения профессии: адаптацией к профессии, освоением ее основных закономерностей и способов эффективной реализации, представлением о собственном стиле деятельности и наличного опыта педагогической деятельности как проявления своей субъектности.

Качественный анализ списков ценностей показывает, что субъектность педагога по мнению студентов связана с такими ценностными ориентациями, как честность, чуткость, терпимость, а также широта взглядов, ответственность, образованность. От 1 к 5 курсу наблюдаются качественные изменения отношения студентов в освоении профессии. Акцент перемещается от совершенствования в области инструментально-методической к освоению субъект-субъектных отношений с учениками.

3. Результаты исследования смысловых ориентации педагогов и связь этих результатов и степени реализованности ценностей показали, что для педагогов всех возрастных групп характерна большая осмысленность жизни по сравнению с популяционной нормой (Д. А. Леонтьев). Педагоги способны к большему осмыслению жизни, отмечают большую реализованность себя в жизни, верят в способность человека контролировать свою жизнь и быть источником собственных изменений. Причем с возрастом осмысленность этих параметров возрастает.

4. Результаты исследования эмоциональных предпочтений студента в педагогическом процессе показали доминирование эгоистической и предметной центраций: наиболее привлекательны для студента он сам и «учебный предмет».

Показано также, что принятие студентом себя на эмоциональном уровне определяет позитивное отношение сокурсникам (коэффициент корреляции по Спирмену $r = 0,39$), учащимся ($r = 0,39$) и их родителям ($r = 0,43$), к преподаваемому предмету ($r = 0,37$).

5. Самосознание педагогов с точки зрения сложности, внутренней ясности, согласованности и целостности Я-концепции, адекватности структур самосознания оценкам внешних экспертов отличаются следующими особенностями.

Факторный анализ позволил выявить основные типы профессионального самосознания студента:

- первый фактор (22% суммарной общности) характеризует студента, признающего сложность, многоплановость и уникальность своей натуры, ответственность за собственную судьбу; интерес к своему внутреннему миру. Многообразие социальных ролей у такого педагога сочетается с принятием себя в целом;

- второй фактор (13% суммарной общности) описывает студента, для которого характерно сочетание признания своей непохожести на других людей с непринятием себя, с отсутствием самоинтереса, с ожиданием негативного отношения к себе со стороны других людей;

- третий фактор (10% суммарной общности) описывает студента, внутренний мир которого не отличается богатством красок и оттенков. Отсутствие интереса к самому себе и к другим людям, недифференцированное представление о себе и о других людях – характерная особенность этого студента. Студент не способен оценить сильные и слабые стороны своего Я; ему свойственна ролевая неопределенность.

В целом характеристики сложности, уникальности самовосприятия и самоотношение оказываются сцеплены у студента следующим образом: отражение сложности собствен-

ного Я может быть связано как с принятием себя в целом, так и с недовольством собой. Интегральное чувство «против себя» сопряжено с одномерностью в самовосприятии.

Представления студентов о себе отличаются различной степенью адекватности в зависимости от параметров оценки. Использование методики «Личностный дифференциал» в варианте самооценивания педагогов и оценки их внешними экспертами показало, что наибольшей адекватностью восприятия характеризуется параметр активности (коэффициент корреляции по Пирсону равен 0,68); адекватность восприятия себя по параметру оценки находится на уровне средних значений (коэффициент корреляции 0,43); восприятие себя по параметру силы и восприятие студента экспертами по этому параметру значимых корреляций не имеют.

Выводы

1. Субъектность – это свойство личности, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и к себе в нем и способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке. В основе

2. Субъектность является интегральным свойством, которое определяет успешность освоения профессионально-педагогической деятельности и составляет его основу. Субъектность связана с выявлением системообразующего отношения к будущей профессионально-педагогической деятельности.

3. Отношение студента к себе как к деятелю предполагает признание и принятие не только у себя, но и у другого человека – преподавателя вуза и своих будущих учеников – активности, сознательности, свободы выбора и ответственности, уникальности, саморазвития как способа существования, и, что особенно важно, предполагает совершение поступков, обусловленных этим признанием.

4. Другой выступает необходимым условием развития субъектности, подтверждая бытийность человека. Качества субъектности студента – выраженность, осознанность и степень реализации его личностных потенциалов, открытость и конструктивность взаимодействия – определяют возможность развития в будущем субъектности его воспитанника. Наибольшим развивающим эффектом взаимодействия с другим обладает диалогическая стратегия.

5. Мотивация как фактор субъектности студента имеет своей основой гуманистическую направленность, проявляющуюся в ценностном отношении к другому человеку как к уникальному, неповторимому существу. Обретение человеком смысла жизни помогает определить и структурировать ценности и смыслы подготовки к профессиональной деятельности, ставить цели и задачи ее осуществления. Внутренние локус контроля и причины собственного существования определяют возможность деятельного отношения студента к себе.

6. Позитивная Я-концепция как совокупность когнитивной сложности и ясности представлений о себе, позитивного самоотношения, открытости и гибкости обеспечивает развитие субъектности студента.

7. Исследование показало, что уровень развития субъектности студентов можно охарактеризовать как низкий. Наряду с выраженностью отдельных компонентов субъектности у студентов отсутствует целостная и связанная выраженность этого личностного свойства. И в мотивационно-смысловой сфере, и в самосознании выявлены существенные деформации, препятствующие развитию субъектности.

8. Наиболее существенными ограничениями в развитии субъектности студента являются искаженное понимание миссии педагога, предметное и фрагментарное представление об ученике, недостаточный уровень эмоционального принятия иных, кроме себя, участников образовательного процесса, низкая интернальность в сфере отношений, рассогласование когнитивной, аффективной, поведенческой составляющих самосознания.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Субъект – символ российского самосознания / К.А. Абульханова-Славская // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – С.12–28.
2. Березин, А.Ф. Развитие субъектности студентов-психологов в процессе самостоятельной учебной деятельности: дис. ... канд. психол. Наук / А.Ф. Березин. – Ставрополь, 2002. – 175 с.
3. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: науч. ред. Н.К. Сергеев / Н.М. Борытко. – Волгоград, 2000. – 225 с.
4. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1996. – №6. – С. 3–11.
5. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика / Е.Н. Волкова. – Н. Новгород: НГЦ, 1998.
6. Волкова, Е.Н. Психологические аспекты субъектности педагога / Е.Н. Волкова. – Н. Новгород: НГЦ, 1997.
7. Волкова, Е.Н. Субъектность: философско-психологический анализ / Е.Н. Волкова. – Н. Новгород: НГЦ, 1997.
8. Волкова, Е.Н. Особенности восприятия учителями и учащимися друг друга // Диагностика и развитие педагогических способностей / Е.Н. Волкова. – Н. Новгород: НГПУ, 1992.- С. 52 - 59.
9. Волкова, Е.Н. Субъект-субъектная парадигма психолого-педагогической подготовки бакалавров образования / Е.Н. Волкова // Многоуровневое образование. – Омск, 1994.
10. Ивашина, Т.Г. Психологические условия становления форм субъектности в учебной деятельности подростков: диссертация на ... доктора псих. Наук. – М., 2006. – 54 с.
11. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб.: Изд-во Речь, 2005. – 222 с.
12. Мухаметзянова Ф.Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: теория и практика: дис. ...д-ра. пед. наук / Ф.Г. Мухаметзянова. – Киров, 2002. – 422 с.
13. Пак, Л.Г. Развитие субъектности студента в образовательном процессе вуза / Л.Г. Пак // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 7–8. – С. 27–34.
14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995. – 384 с.
15. Субъект действия, взаимодействия, познания. – Воронеж, 2001. – 228 с.
16. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии.– 1994. – №2. – С. 64–76.