

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ CURRENT PROBLEMS OF FUTURE TEACHERS' TRAINING

УДК 378:572.1/4

DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-3-80-90

Раиса Кузьминична Серёжникова¹,

доктор педагогических наук, профессор,
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
(248023, Россия, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26),
e-mail: seryozhnikova@mail.ru

Лев Геннадиевич Васильев²,

доктор филологических наук, профессор,
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
(248023, Россия, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26),
e-mail: argumentation@mail.ru

Валентина Александровна Макарова³,

доктор педагогических наук, профессор,
Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
(248023, Россия, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26),
e-mail: kaf34@tksu.ru

Елена Ивановна Хачикян⁴,

доктор педагогических наук, профессор,
Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
(248023, Россия, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26),
e-mail: helena64@bk.ru

Нина Юрьевна Штрекер⁵,

доктор педагогических наук, профессор,
Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
(248023, Россия, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26),
e-mail: n_streker@list.ru

Формирование субъектной позиции будущего педагога-воспитателя в образовательном пространстве высшей школы: антропологический аспект

В статье рассматривается проблема формирования субъектной позиции будущего педагога-воспитателя в контексте исследования субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве высшей школы в антропологической плоскости. На основе

¹ Р. К. Серёжникова – организатор исследования.

² Л. Г. Васильев формулирует выводы и обобщает итоги реализации коллективного исследования.

³ В. А. Макарова формулирует выводы и обобщает итоги реализации коллективного исследования.

⁴ Е. И. Хачикян формулирует выводы и обобщает итоги реализации коллективного исследования.

⁵ Н. Ю. Штрекер обобщает итоги реализации коллективного исследования.

теоретической обусловленности действенно-отношенческой образовательной парадигмы выделены ориентиры проявления субъектной позиции будущего педагога-воспитателя: эмоционально-чувственная сфера студентов, активизирующая их духовное саморазвитие; проявление отношений сотрудничества и сотворчества в процессе обучения, вызывающих взаимопонимание и принятие; навыки коммуникативной культуры в ходе учебных диалогов и проблемных дискуссий; природосообразные нравственные условия и отношения в педагогической среде, преобразующие её в образовательную среду. Это позволяет признать в качестве основания педагогического взаимодействия субъектов образования психологическую категорию «отношение», что способствует выделению критериев проявления субъектной позиции будущим педагогом-воспитателем в образовательном пространстве профессиональной подготовки. Представлены результаты экспериментального исследования уровня развития ориентации на субъект-субъектное взаимодействие студентов-бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Педагогика и методика начального образования» и «Педагогика и методика дошкольного образования» в университете по основным критериям.

Ключевые слова: субъектная позиция, субъект-субъектное взаимодействие, антропологический аспект определения субъекта, критерии определения субъектной позиции, будущий педагог-воспитатель, образовательная парадигма, высшая школа

Введение. Успешное функционирование системы высшего образования на основе реализации ФГОС ВО и профессионального стандарта мотивируют потребность в содействии всестороннему личностному и профессиональному самоопределению, в обеспечении общества компетентными профессионалами, готовыми самореализоваться в профессиональной деятельности и повседневной жизни как субъекты познания и деятельности.

Выполнению такой задачи способствует радикальность переориентации системы высшего образования на гармоничное развитие личности студента путём обеспечения субъектности его позиции в образовательном процессе вуза [9]. Указанная стратегия требует от учёных теоретико-методологического переосмысления сущности теории и практики учебной деятельности, цели и содержания профессионального образования, наполнения их личностным содержанием и ценностями будущей профессиональной деятельности. В связи с чем профессионализм личности педагога-воспитателя становится важнейшим фактором успешной организации образовательного процесса, его первоосновой. И это актуализирует внедрение субъектно-ориентированных образовательных технологий, активизирующих усилия по реализации действенно-отношенческой парадигмы. Реализация действенно-отношенческой парадигмы в интегрированном образовательном процессе обусловлена антропологическим аспектом субъект-субъектных отноше-

ний, диалогического общения, самостоятельных, внутренне свободных волевых целенаправленных и ответственных действий студента, проявляющихся в его субъектной позиции.

Ориентация на формирование субъектной позиции будущего педагога-воспитателя предусматривает проектирование индивидуальной траектории становления коммуникативной активности профессионализма личности [5] в образовательном пространстве вуза на антропологической основе.

Методология и методы исследования. Теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы и метод обобщения позволил не только выяснить сущность и содержание понятий: «субъект», «субъектность», «субъектная позиция», но и выявить у будущих педагогов-воспитателей личностные качества, влияющие на формирование субъектной позиции, в условиях стабилизации природосообразных нравственных условий и отношений в педагогической среде, которые преобразуют её в образовательную среду, активизирующую саморегуляцию и саморазвитие студентов в антропологическом измерении.

Проблема человека как субъекта, являясь центральной в антропологии, философии и психологии, неоднозначно решалась в течение всего периода становления этих отраслей, а сам термин часто имеет разное содержательное наполнение. В антропологическом смысле термином «субъект» обо-

значается способ бытия, способ существования человека в его специфической автономности как равноправного и как такового, который самостоятельно определяется в бытии, тождественен другим лишь в качестве объективной реальности. В психологии термином «субъект» обозначается человек как носитель (инициатор, создатель, распорядитель) предметно-практической деятельности, общения и познания; становление субъекта является процессом овладения индивидом собственной душевной жизнью (В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев), на основе развития мотивационной, потребностной, эмоциональной, когнитивной, внутриличностной сфер [10].

Б. Г. Ананьев понятие «субъект» рассматривает с позиции преобразовательной активности. Опираясь на концептуальные положения автора, следует понимать, что преобразовательная активность педагога, с одной стороны, проявляется в сохранении или изменении своего статуса в коллективе детей, а с другой – может происходить в форме воздействия на детей с целью сохранения или изменения их места в группе [1].

Такого же мнения придерживается Б. Ф. Ломов. Автор считает, что преобразование личности в субъекта происходит непосредственно в общении и деятельности. Определяющей характеристикой субъекта общения и деятельности является прежде всего активность. Общение как форма активности отличается от деятельности тем, что оно происходит на фоне субъект-субъектных отношений, двустороннего обмена результатами познания и отражения, создаётся совместный фонд информации, используются подражания, содействие, сопереживание как основные формы реализации активности. В общении осуществляется воздействие одного субъекта на другого, поэтому результатом общения как специфической формы активности является не сам предмет, а собственное преобразование (изменение) отношений с индивидом, группой индивидов [7].

Оригинальный подход к «феномену субъектности» предложил В. А. Петровский. Считая, что основным признаком субъектности является активность, В. А. Петровский устанавливает «прямую» её зависимость от субъекта. «...Активным, – отмечает он, – может быть назван не

всякий процесс, объективно представленный в деятельности, а лишь тот, собственное существование которого находится в прямой зависимости от субъекта. Это процессы инициации (“запуска”) деятельности, её осуществление, контроль за её динамикой и т. д. Активность, следовательно, может быть определена как совокупность обусловленных индивидом моментов движения деятельности» [8, с. 37]. Одним из ключевых у К. А. Абульхановой-Славской есть следующее определение индивида как субъекта психической деятельности: «Индивид является субъектом психической деятельности в том смысле, что он благодаря психике меняет объективные условия своей деятельности» [2, с. 261].

Интерес представляют для нашего исследования оригинальные теоретические конструкции и эмпирические результаты, раскрывающие «Я-самость», субъектную природу человеческой психики на различных этапах её развития М. Й. Боришевского [4]. Учёный в состав функций саморегуляции включает «функцию самосубъектного влияния», то есть влияния индивида на собственные психические процессы и состояния с целью их оптимизации (регуляция интеллектуальной активности, интенсивности эмоциональных реакций, способов и форм их выражения, уровень произвольности психических процессов и планов и т. д.), а также «функцию самосоздания». К тому же, особый интерес представляет теоретико-экспериментальное изучение психологических механизмов саморегуляции поведения (самооценки, притязания, «образа Я» и т. д.) [Там же].

Конечно, такой подход к пониманию затронутой проблемы означает, что высшая школа должна включать в себя не только овладение будущим педагогом-воспитателем новыми знаниями, но и способствовать развитию у него соответствующих личностных качеств, проявляющихся в субъектной позиции. В связи с чем особое значение приобретает реализация перспективной образовательной парадигмы, а не реконструкция устаревшей домостроевской обучающей парадигмы. По мнению Г. Ю. Ксензовой, перспективной в современных условиях является действенно-отношенческая образовательная парадигма, ориентированная на духовно-нравственное развитие обучающихся, саморазвитие их потенциала

в процессе обучения, пронизанного образованием, освоением ценностных отношений к жизненным приоритетам¹. Как указывает учёный, её базовым психологическим содержанием является действенное освоение и чувственное восприятие обучающимся образовательной среды. Действенное освоение среды понимается как организация ценностных волевых действий обучающихся в режиме преодоления трудностей, стимулирующих эффект саморазвития и рост практических результатов. При этом акцентируется, что чувственное восприятие учебной ситуации создаётся переживанием каждым обучающимся индивидуальной успешности, стимулирующей позитивные эмоциональные реакции в процессе обучения.

Под коммуникативной активностью будущего педагога-воспитателя как субъекта мы имеем в виду добросовестное выполнение своих профессиональных обязанностей и репрезентацию себя как личности в педагогическом взаимодействии с детьми, своего «Я», своей индивидуальности. Кроме того, это стремление быть идеально представленным в сознании сокурсников в образовательном процессе в вузе, их чувствах, воле, благодаря активному участию в совместной учебно-профессиональной деятельности, стремление привлечь их к своим интересам, желаниям в кооперативной деятельности.

Коммуникативная активность студента в антропологическом разрезе (субъектное явление) рассматривается как способность индивида «быть личностью», инициировать и осуществлять субъект-субъектные отношения и взаимоотношения. Эта способность проявляется как индивидуально-психологическая особенность, отражающаяся в его субъектности, преобразовательной активности и различных переживаниях (мотивационной, потребностной, эмоциональной, когнитивной, внутриличностных сферах) [10]. Итак, антропологическая субъектность представлена в спектре личностных отношений, преобразованных в свойства личности и черты характера, в её установки, мотивы, ценностные ориентации. То есть система отношений личности как её

субъектное свойство и основное качество субъектности является фундаментальной детерминантой направленности, качества и силы преобразовательной активности субъектов образовательного пространства вуза.

Анализируя проблему субъектного проявления в контексте антропологического аспекта, акцентировали внимание на вопросах о субъекте процесса саморазвития через призму личности или индивидуальности, находящейся в сложных отношениях со своим развитием. С точки зрения В. Ф. Рыбаченко, саморазвитие, обеспечиваемое субъектной активностью, в отличие от отдельных саморегулируемых воздействий, имеет общую природу и тем самым эффективно способствует развитию личности [12].

Т. М. Титаренко эту проблему рассматривает с точки зрения жизненного мира личности. По мнению исследователя, жизненный мир является результатом самодвижения, саморазвития личности, раскрытия личностных ценностей и смыслов, а также структурирование по отношению к внешней действительности. Особую ценность для представления о человеке как субъекте своей жизни имеет разработанная Т. М. Титаренко структурно-генетическая модель целостного самораскрытия жизненного мира личности. Автор считает, что жизненный мир преобразуется в соответствии с углублением субъектности, а также вследствие самообразования новых видов отношений индивида к себе и к окружающей действительности [Там же, с. 258–280].

В свою очередь, В. А. Татенко, соглашаясь с выделенным ценностно-целевым отношением индивида как субъекта психической деятельности к собственной психике, добавляет: «...следует признать, что в этом смысле субъект рассматривает себя не только как цель, но и как средство развития собственной психики, её сохранение и изменение, средство защиты и профилактики, коррекции и, конечно же, оптимального, рационального и эффективного использования в сферах практической и теоретической деятельности» [11, с. 183].

По мнению В. П. Зинченко, развитие личности происходит благодаря саморегуляции человеком своей активности: «...живое движение и недифференцированные формы активности вызывают поведение и деятельность, поведение и деятельность порождает сознание, сознание порождает

¹ Ксензова Г. Ю. Стратегия реального реформирования системы общего образования и диагностики достигнутого результата. Действенно-отношенческая парадигма в системе образования: учеб. пособие. – Тверь, 2017. – 360 с.

свободные действия и поступки, наконец, последнее порождает личность, которая осознаёт себя и своё место в социуме. В свою очередь, личность порождает новые формы деятельности, расширяет собственное сознание. Собственно в этом заключается личностный рост» [6, с. 125].

В контексте формирования субъектной позиции будущего педагога-воспитателя интерес вызывает исследование И. Д. Бега саморазвития через понятие «от воли к личности». Представляя «волевую деятельность» как «самодеятельность субъекта», учёный убедительно доказывает, что в волевом процессе субъект проявляет высокий уровень своей активности, поскольку он сам определяет своё поведение. То есть воля переживается им как активность «Я», или «Я» переживается в воле активным, действующим. Воля рассматривается И. Д. Бехом как один из аспектов психической жизни, который обеспечивает целенаправленность деятельности и преодоления препятствий на жизненном пути. Во время волевой деятельности критерием оценки субъектом самого себя являются общественные отношения, которые в процессе его развития переносятся в собственную психическую организацию, преобразуясь в образ «Я». С одной стороны, свобода является главным центром, управляет поведением, с другой – она ограничена в своих проявлениях личностными ценностями, образующими ядро «Я», зависящими от него. Поэтому человек с развитой волей не может осуществить такой поступок, который противоречит его моральным принципам. Бесспорно, как субъект психической активности личность свободно и умело руководит своей волей. Настоящая субъектная воля свидетельствует о том, что индивид достиг уровня подлинности своей человеческой природы, он живёт в гармонии с собой и окружающим миром [3].

Подтверждая эту же мысль, В. А. Роменец отмечает, что субъект психической активности проявляется наиболее полно в форме личности. К тому же, существенной формой проявления личности является поступок [12, с. 11–37].

Теоретический анализ позволил предположить, что формирование субъектной позиции будущего педагога-воспитателя будет эффективным и результативным при наличии у него профессионально значи-

мых качеств: потребности в общении, мотивов профессионально-педагогического обучения, эмпатии и самооценки, которые обеспечат студентам в будущем успешность диалогического взаимодействия с детьми.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты теоретического исследования выявили психолого-педагогические условия формирования субъектной позиции студента – будущего педагога-воспитателя, а именно: группу внутренне детерминированных условий профессионально-личностного развития (опыт самопознания и самореализации, активность жизненной позиции, осознанный выбор профессии, рефлексивная деятельность) и группу внешне детерминированных условий профессионально-личностного развития (личностная ориентированность, субъект-субъектные отношения участников учебного процесса и педагогическое взаимодействие). Это позволило определить критерии проявления субъектной позиции будущим педагогом-воспитателем: понимание других людей; целеполагание, направленное на окружающую действительность; профессиональное позиционирование; общение с другими людьми; социально значимые качества. Для определения уровня проявления субъектной позиции студентом мы воспользовались вопросником В. Н. Куницыной «Саморегуляция и успешность межличностного общения (СУМС)». Диагностику проводили со студентами бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Педагогика и методика начального образования» и «Педагогика и методика дошкольного образования». Результаты диагностики выявили, что 23 % от числа опрошенных студентов чувствуют себя одиночками («Мне не с кем поделиться своими личными проблемами», «Часто, даже находясь в кругу сокурсников, я чувствую себя одиноким»). Они недовольны отношениями ни с однокурсниками, ни с преподавателями через свою застенчивость, неуверенность в себе, заниженную самооценку и самоуважение, недоверчивость, подозрительность. В основном это студенты из сельской местности, у которых слабо развиты навыки общения. Однако большинство студентов (47 %) полностью удовлетворяют свои потребности в общении с другими студентами.

Основой такого общения считают взаимопонимание, обусловленное коллективной социально-педагогической ситуацией (равные права, обязанности, условия проживания в общежитии, одинаковое чувство оторванности от семьи, способствующее сближению, общее чувство тревоги в ситуации опроса и страха перед оценкой преподавателем, их ответы и т. д.). Следует отметить, что результаты 30 % от числа опрошенных студентов указывают на средний уровень субъективной оценки одиночества. Одиночество данного уровня студентов вызвано недоверием и подозрением других, страхом быть отвергнутым, непонятым, преданным. Они пытаются соблюдать дистанцию во взаимоотношениях с преподавателями. Радует, что высокий уровень субъективной оценки одиночества выявлен у незначительного числа студентов. Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что большинство студентов общаются между собой и преподавателями, по крайней мере, в пределах образовательного пространства вуза.

В то же время среди факторов, вызывающих одиночество, 80 % от числа опрошенных респондентов назвали «непонимание и недоверие»; 15 % опрошенных считают, что некоторым преподавателям недостаёт доброжелательности и указали на такой фактор взаимодействия, как «агрессия и недоброжелательность». Интересно, что 5 % опрошенных причину своего одиночества объясняют недостаточным количеством развлекательных мероприятий в вузе. Также было выявлено, что 3,3 % – относятся к категории замкнутых людей; 20 % – к типу определённой степени коммуникабельных; 46,7 % – с нормальной коммуникабельностью, то есть недостаточно терпеливы, умеют выслушать собеседника и защитить своё мнение, но не любят пустословие; 30 % – довольно коммуникабельны, любознательны, говорящие, но которым не хватает терпения и отваги. Однако результаты большинства студентов (70 %) указывают на заниженную самооценку, неуверенность в себе, а 46,7 % – на наличие таких негативных коммуникативных качеств, как невыдержанность, нетерпимость, пустословие.

Кроме того выяснилось, что 68 % студентов отметили высокий уровень сформированности собственной эмпатии. Они понимают настроение собеседника, могут войти в его положение и посмотреть на

проблему его глазами и могут донести до него своё понимание и дать возможность подтвердить или опровергнуть его, но 32 % этому ещё должны научиться. 60 % проявляют теплоту и уважение к собеседнику, самыми разнообразными способами активно поддерживают его, дают понять, что осознают и уважают его позицию, хотя не всегда однозначно соглашаются с ней. На искренность и правдивость во взаимоотношениях с другими, на то, что всегда остаются сами собой, без фальши и маскировки указали 60 % респондентов. Большинство студентов (54 %) считают, что у них ещё недостаточно сформировано умение конкретно выражать свои мысли во время разговора с другими людьми. Заметим также, что 62 % опрошенных студентов считают себя недостаточно инициативными. Как ни прискорбно, но 58,8 % совсем не доверяют людям. 35,3 % – уровень очень низкого доверия. И только 5,9 % доверяют полностью. По результатам исследования, 32 и 36 % от числа опрошенных студентов считают себя надёжными средним и, соответственно, высоким уровнем развития непосредственности. Среди качеств, которые студенты считают важнейшими для налаживания эффективного взаимодействия, первое место отвели доброжелательности, эмпатии и открытости (соответственно: 30, 25 и 20 %).

Результаты диагностики позволили выявить, что процесс субъектного взаимодействия обеспечивает включение студентов в процесс обучения за счёт управления внутренним отношенческим пластом действий, яркостью проявления ценностного отношения к сокурсникам, преподавателю, образовательной среде, вызывающей ценностные эмоции студентов, духовные волнения, вырабатывающие их субъектную позицию.

В процессе взаимодействия активизируются процессы самообразования и образования, самовоспитания и воспитания, учения и обучения, саморазвития и развития студентов. Приоритетными становятся процессы рефлексивной саморегуляции, диагностики и самодиагностики, которые обеспечивают самостимуляцию к соблюдению ценностных эмоционально выраженных отношений студентов – будущих педагогов-воспитателей к профессионально-педагогическим приоритетам.

Анализ полученных данных по авторским методикам В. В. Бойко показал: 17 %

опрошенных – эмоции обычно не мешают им общаться с сокурсниками и преподавателями; 28 % – имеют некоторые проблемы в повседневном общении; 35 % – эмоции несколько затрудняют взаимодействие с сокурсниками и преподавателями; 20 % – эмоции мешают устанавливать контакты с людьми, обычно они подвергаются дезорганизирующим реакциям или состояниям.

В определении присущей будущим педагогам-воспитателям стратегии психологической защиты в общении с партнёрами результаты опроса характеризовались по трём шкалам: а) миролюбие; б) избежать; в) агрессия. Миролюбие – это партнёрство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, уступать и быть податливым, готовность жертвовать некоторыми своими интересами ради главного – сохранения достоинства. Психологическим основанием миролюбия является интеллект в совокупности с «хорошим» характером. Выяснилось, что для 37 % студентов миролюбие выступает ведущей стратегией психологической защиты, а в 63 % проявляется лишь эпизодически наряду с другими стратегиями. Заметим, низкий процент избегания (33 %) обусловлен повышенными запросами к нервной системе и свободы. А высокий уровень агрессии (78 %) свидетельствует о построении стратегии психологической защиты на основе инстинкта. В то же время 16 % студентов показали низкий уровень, 58 % – средний и лишь 28 % – высокий уровень коммуникативной толерантности.

Для изучения эмоциональной составляющей эмпатии мы воспользовались методикой А. Меграбиана и Н. Епштейна «Шкала эмоциональной отзывчивости». Результаты исследования показали, что низкий уровень развития эмоциональной составляющей эмпатии проявляют 27 % студентов. Подавляющее большинство испытуемых (53 %) продемонстрировали средний с тенденцией к высокому уровню развития эмоциональной составляющей эмпатии, тогда как 20 % – проявляют средний с тенденцией к низкому. Таким образом, будущие педагоги-воспитатели обнаружили средний уровень развития способности к эмоциональной отзывчивости, к точности распознавания негативно и нейтрально окрашенных эмоциональных состояний. Средний уровень выражен в способности будущего педагога-воспитателя как субъек-

та эмпатии эмоционально отзываться (сочувствовать) на соответствующие эмпатогенные ситуации, что свидетельствует о его нравственности.

Кроме того, студенты различают понятия «поступок» и «настоящий поступок». Последнее ассоциируется с такими личностными характеристиками, как духовность, нравственность, творчество и т. д.

В процессе исследования также были обнаружены факторы, негативно влияющие на формирование практико-ориентированной среды «поступков» в образовательном пространстве вуза. Среди них называли следующие: 1) снижение интереса преподавателей к воспитательным проблемам высшей школы (61 % предпочитают не вмешиваться, считая, что основы воспитания закладываются в семье, и собственно семья несёт ответственность за воспитанность личности; 23 % считают, что необходимо вмешиваться ситуативно; 16 % твёрдо убеждены, что педагогическая деятельность заключается не только в обучении, но и в воспитании); 2) низкий уровень морально-психического развития самосознания будущих педагогов-воспитателей (завышенная самооценка, заниженные требования к себе и одновременно завышенные требования к другим, неспособность контролировать события собственной жизни, неверие в собственные силы, зависимость от определённой ситуации, неспособность превратить её в поступок).

Результаты исследования выявили также широкий диапазон мотивов выбора профессии, среди которых можно выделить несколько групп: профессиональные (интерес к профессии педагога-воспитателя, любовь к детям, увлечение образовательным процессом); предметные (интерес к профессионально ориентированным предметам, организация образовательного процесса в ДОО); престижные (это престижно); утилитарно-прагматические (требуется высшее образование, рядом с родителями); социальные (бесплатное обучение, всегда будут востребованы педагоги-воспитатели); подражание (родители работают в сфере дошкольного образования); инфантильные (настояли родители); отсутствие мотивации (так случилось). Как свидетельствуют результаты, у студентов преобладают предметные мотивы – нравится предмет выбранной специальности.

Анализ ответов на вопросы анкеты свидетельствует о том, что хотя профессиональные мотивы называло значительное количество студентов, но как и предметные, они редко сочетаются у одних и тех же студентов. Более того, студенты с предметными мотивами выбора профессии в большинстве своём не собираются работать в дошкольной образовательной организации по окончании вуза (52 %). Исследование – осознание студентами того, каким должен быть современный педагог-воспитатель, – свидетельствует о том, что они наделяют его, прежде всего, личностными качествами («эрудиция», «доброта», «требовательность», «отзывчивость», «тактичность», «интеллигентность», «воспитанность», «справедливость», «внимательность» и др.). Следует отметить различную частоту названия этих качеств: если «доброту» и «требовательность» назвали большинство студентов, то «тактичность» прозвучала лишь в одной анкете. Среди педагогических способностей студенты назвали лишь «академические», «коммуникативные», «организаторские» и «творческие».

Анализ ответов также показал, что 85 % студентов утверждают, что «молодой» педагог-воспитатель отличается от своего «старшего» коллеги, 8 % – возразили на этот факт, а 7 % не смогли совсем ответить на этот вопрос. В целом большинство ответов носит обобщённый и размытый характер типа «более современные», «простые», «раньше воспитателя уважали, а теперь – нет» и т. д., что свидетельствует о поверхностном осознании того, каким требованиям должен соответствовать педагог-воспитатель. Это подтверждается и анализом свойств и характеристик, которыми описали студенты один из критериев субъектной позиции – профессиональное позиционирование, через характеристику «идеального» педагога-воспитателя. Обобщённый идеал наделён, прежде всего, такими общеличностными качествами, как доброта, справедливость, мудрость, эрудированность, доброжелательность, простота и доступность, требовательность, сдержанность, принципиальность, гибкость, терпимость, тактичность, воспитанность, любовь к детям, оптимизм, высокая квалификация, мастерство. Среди структурных компонентов педагогических способностей назвали только коммуникативные, творческие и

перцептивные способности. Терпимость, терпение и выдержка – это перечень важнейших в будущей деятельности качеств, которые студенты начинают формировать в первую очередь. Результаты показали, что студенты считают работу педагога-воспитателя «интересной», «ответственной», «тяжёлой». Подавляющее большинство студентов хорошо понимают, что для того чтобы стать высоко квалифицированным педагогом-воспитателем, необходимо «любить», «хорошо знать и уметь заинтересовать детей определённым видом деятельности», «много работать над своим профессиональным самосовершенствованием».

Заключение. Полученные результаты исследования свидетельствуют о социально-педагогической маргинальности студентов (при высоком уровне коммуникабельности чувствуют себя одиночками, объясняя это недостаточностью развлекательных мероприятий и равнодушным отношением преподавателей); высоким уровне инфантильности (не считают нужным проявлять инициативу в субъект-субъектных отношениях, поскольку не хватает отваги и доверия). Главными стратегиями психологической защиты в субъект-субъектном взаимодействии являются миролюбие и толерантность; проявление субъектности в эмоциональной отзывчивости является свидетельством нравственности; снижен интерес преподавателей к воспитательным проблемам высшей школы (61 % – предпочитают не вмешиваться, считая, что основы воспитания закладываются в семье, и собственно семья несёт ответственность за воспитанность личности студента); показан низкий уровень осознания студентами мотивов учебно-профессиональной деятельности (учатся не ради знаний, а ради оценок); выявлена утилитарно-прагматическая профессиональная направленность (нравится предмет, но работать в дошкольной образовательной организации после окончания вузов не собираюсь); проявлено поверхностное осознание того, каким требованиям должен соответствовать педагог-воспитатель (в основном называли личностные качества); показана высокая зависимость собственной самооценки от оценки другими людьми.

Считаем, что активизация работы преподавателей в направлении осмысления

студентами себя как субъекта педагогического взаимодействия в образовательном пространстве высшей школы и развития у них чувства уверенности в себе и успеха будет способствовать формированию профессиональной субъектности как интегративного личностного качества, которое позволит будущему педагогу-воспитателю активно-избирательно и инициативно-ответственно осуществлять регуляцию профессиональной деятельности, обеспечивая эффективное личностно-профессиональное саморазвитие. Это обусловлено тем, что профессия педагога-воспитателя имеет ярко выраженный субъект-субъектный характер и активизирует ценностное отношение к субъективной реальности другого человека. Именно поэтому уникальность

и неповторимость каждой ситуации педагогического взаимодействия педагога-воспитателя требует от него высокого уровня саморегуляции и самостоятельности при принятии решений. При этом основным средством педагогической деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации является его личность, что и обуславливает необходимость непрерывных самоизменений.

Исследование только одной составляющей формирования субъектной позиции будущего педагога-воспитателя (субъект-субъектное взаимодействие в образовательном пространстве вуза) не даёт полного видения картины. В следующих научных исследованиях предусматриваем комплексное изучение проблемы.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. Человек и общество. Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. 184 с.
2. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 287 с.
3. Бех И. Д. От воли к личности. Киев: Україна-Віта, 1995. 202 с.
4. Боришевский М. Й. Дорога к себе: от основ субъектности к вершине духовности. Киев: Академвидав, 2010. 416 с.
5. Виноградова Н. И., Улзытуева А. И. Становление компетентности будущего учителя начальной школы в области содействия школьнику в познавательном саморазвитии // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Сер. Педагогические науки. 2016. Т. 11, № 2. С. 163–169.
6. Зинченко В. П. Проблемы психологии развития // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 117–130.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 348 с.
8. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
9. Серёжникова Р. К. Синергетический подход к сущности личности студента как субъекту саморазвития // Педагогическое образование и наука. 2013. № 3. С. 83–88.
10. Серёжникова Р. К. Становление субъектности будущего педагога в образовательном пространстве университета // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 2. С. 86–95.
11. Татенко В. А. Психология в субъективном измерении. Киев: Просвіта, 1996. 404 с.
12. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. 360 с.

Статья поступила в редакцию 15.06.2018; принята к публикации 20.07.2018

Библиографическое описание статьи

Серёжникова Р. К., Васильев Л. Г., Макарова В. А., Хачикян Е. И., Штрекер Н. Ю. Формирование субъектной позиции будущего педагога-воспитателя в образовательном пространстве высшей школы: антропологический аспект // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 3. С. 80–90. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-3-80-90.

Raisa K. Serezhnikova¹,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Tsiolkovsky Kaluga State University
(26 Stepana Razina st., Kaluga, 248023, Russia),
e-mail: seryozhnikova@mail.ru

Lev G. Vasilyev²,
Doctor of Philology, Professor,
Tsiolkovsky Kaluga State University
(26 Stepana Razina st., Kaluga, 248023, Russia),
e-mail: argumentation@mail.ru

Valentina A. Makarova³,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Tsiolkovsky Kaluga State University
(26 Stepana Razina st., Kaluga, 248023, Russia),
e-mail: kaf34@tksu.ru

Elena I. Khachikyan⁴,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Tsiolkovsky Kaluga State University
(26 Stepana Razina st., Kaluga, 248023, Russia),
e-mail: helena64@bk.ru

Nina Yu. Shtrecker⁵,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Tsiolkovsky Kaluga State University
(26 Stepana Razina st., Kaluga, 248023, Russia),
e-mail: n_streker@list.ru

Formation of the Subjective Position of the Future Teacher-Educator in the Educational Space of the Higher School: Anthropological Aspect

The article deals with the problem of the formation of the subject position of the future teacher-educator in the context of the study of subject-subject interaction in the educational space of the higher school in the anthropological plane. On the basis of the theoretical conditioning of the effective-relative educational paradigm, the guidelines for the manifestation of the subject position of the future educator-educator are singled out: the emotional-sensual sphere of students which activates their spiritual self-development; the manifestation of the relations of cooperation and co-creation in the learning process which cause mutual understanding and acceptance; skills of communicative culture in the course of educational dialogues and problem discussions; natural moral conditions and relations in the pedagogical environment that transform it into an educational environment. This makes it possible to recognize the psychological category of "attitude" as the basis for the pedagogical interaction of subjects of education, which contributes to the allocation of criteria for the manifestation of the subject position by the future educator-educator in the educational space of vocational training. We present the results of an experimental study of the level of development of the orientation toward subject-subject interaction between bachelor students in the direction of preparation, pedagogical education, the profile of pedagogy and methods of primary education, and pedagogy and methods of preschool education at the university in accordance with the basic criteria.

Keywords: subjective position, subject-subject interaction, anthropological aspect of subject definition, criteria for determining the subject position, future educator-educator, educational paradigm, higher school

References

1. Anan'ev B. G. Problemy intellektual'nogo i kul'turnogo razvitiya studenchestva. Chelovek i obshchestvo. L.: Izd-vo LGU, 1973. 184 s.
2. Abul'hanova-Slavskaya K. A. O sub'ekte psicheskoy deyatel'nosti. M.: Nauka, 1973. 287 s.

¹ R. K. Serezhnikova: the organizer of the study.

² L. G. Vasilyev: conclusions and summarizing the results of the collective research.

³ V. A. Makarova: conclusions and summarizing the results of the collective research.

⁴ E. I. Khachikyan: conclusions and summarizing the results of the collective research.

⁵ N. Yu. Shtrecker: summarizes the results of the collective research.

3. Bekh I. D. Ot voli k lichnosti. Kiev: Ukraïna-Vita, 1995. 202 s.
4. Borishevskij M. J. Doroga k sebe: ot osnov sub'ektnosti k vershine duhovnosti. Kiev: Akademvidav, 2010. 416 s.
5. Vinogradova N. I., Ulzytueva A. I. Stanovlenie kompetentnosti budushchego uchitelya nachal'noj shkoly v oblasti sodejstviya shkol'niku v poznavatel'nom samorazvitii // Uchyonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Pedagogicheskie nauki. 2016. T. 11, № 2. S. 163–169.
6. Zinchenko V. P. Problemy psihologii razvitiya // Voprosy psihologii. 1991. № 6. S. 117–130.
7. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. M.: Nauka, 1984. 348 s.
8. Petrovskij V. A. Lichnost' v psihologii: paradigma sub'ektivnosti. Rostov n/D.: Feniks, 1996. 512 s.
9. Seryozhnikova R. K. Sinergeticheskij podhod k sushchnosti lichnosti studenta kak sub'ektu samorazvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2013. № 3. S. 83–88.
10. Seryozhnikova R. K. Stanovlenie sub'ektnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve universiteta // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2015. № 2. S. 86–95.
11. Tatenko V. A. Psihologiya v sub'ektivnom izmerenii. Kiev: Prosvita, 1996. 404 s.
12. Lyudina. Sub'ekt. Vchinok: Filosofov'ko-psihologichni studii / za zag. red. V. O. Tatenka. Kiïv: Libid', 2006. 360 s.

Received: June 15, 2018; accepted for publication July 20, 2018

Reference to the article

Serezhnikova R. K., Vasilyev L. G., Makarova V. A., Khachikyan E. I., Shtrecker N. Yu. Formation of the Subjective Position of the Future Teacher-Educator in the Educational Space of the Higher School: Anthropological Aspect // Scholarly Notes of Transbaikals State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 3. PP. 80–90. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-3-80-90.