

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АМУРСКИЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



СЕМЕНЮК Татьяна Вячеславовна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ДИСЦИПЛИН**

5.8.7 Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Калугина Наталья Андреевна

Комсомольск-на-Амуре – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ	2
ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	24
1.1. Субъектность личности в контексте современного гуманитарного знания..	24
1.2. Сущность и структура профессиональной субъектности будущих педагогов	48
1.3. Структурно-содержательная модель и психолого-педагогические условия формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин	73
Выводы по первой главе	101
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	107
2.1. Организация и содержание опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин	107
2.2. Реализация структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин	121
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин	187
Выводы по второй главе	202
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	207
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	217
ПРИЛОЖЕНИЯ	246

ПРИЛОЖЕНИЕ А Анкета для руководителей образовательных организаций по выявлению удовлетворенности качеством работы педагогического коллектива	246
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов.....	248
ПРИЛОЖЕНИЕ В Фрагмент методического пособия «Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов на примере использования материала педагогических дисциплин».....	267
ПРИЛОЖЕНИЕ Г Фрагмент «Рабочей тетради будущего педагога».....	274
ПРИЛОЖЕНИЕ Д Фрагмент из фонда оценочных средств по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности».....	286
ПРИЛОЖЕНИЕ Е Рефлексивное эссе	299
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж Рефлексивный дневник будущего педагога.....	302
ПРИЛОЖЕНИЕ З Анкета для руководителей практики студентов	312
ПРИЛОЖЕНИЕ И Рецензии	315
ПРИЛОЖЕНИЕ К Акт о внедрении.....	319

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях непрерывного развития современного общества, его стремительной модернизации, цифровизации и технологизации человек сталкивается с новыми реалиями, несоответствие которым может породить у него ощущения нестабильности и неопределенности, неуверенности в собственных силах.

Развитие устойчивого личностного и профессионального «Я» становится возможным при формировании профессиональной субъектности будущего конкурентоспособного специалиста, при ориентации процесса профессиональной подготовки на непрерывное развитие образовательного потенциала личности, на формирование умений критического анализа и работы с постоянно возрастающими объемами информации, принятие духовных ценностей и совершенствование личностных и профессиональных качеств студента, на осознание им своего жизненного опыта и индивидуальности в современных реалиях. Согласно нормативно-правовым документам Российской Федерации (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Национальные проекты «Молодежь и дети», «Кадры», Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) и др.), современному обществу необходим конкурентоспособный компетентный педагог, способный качественно реализовывать профессиональные функции, учиться и развиваться на протяжении всей жизни.

По результатам опроса, проведенного среди 20 руководителей образовательных организаций Хабаровского края, только 40% опрошенных отмечают полную удовлетворенность качеством работы педагогического коллектива. Результаты исследования, проведенного с целью изучения уровня сформированности профессиональной субъектности студентов выпускных курсов ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО «АмГПГУ»), показали, что из 116 человек только у

22% студентов отмечается высокий уровень профессиональной субъектности, у 48% – средний, у 30% – низкий.

В работах ученых (А.Д. Кариев, А.В. Мудрова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) отмечено, что обществу необходим не просто педагог, обладающий перечисленными в стандарте направления подготовки компетенциями, но и профессионал с развитой субъектной позицией, способный творчески преобразовывать и интерпретировать содержание образования, с опорой на субъектный опыт, педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности осуществлять педагогический выбор, организовывать ценностно-смысловое взаимодействие с обучающимися в условиях современной социокультурной ситуации в стране и мире, творчески решать профессионально-педагогические задачи и реализовывать коммуникативные, конструктивные, дидактические педагогические умения, вносить элементы новизны и творчества в организацию педагогического процесса. В том числе, это должен быть учитель, способный определять профессиональную ситуацию собственного развития «здесь и сейчас», проектировать траекторию своего профессионального развития на будущее.

Для реализации вариативности содержания образовательных программ НОО и ООО, а также для обеспечения возможности реализации образовательных программ «различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся», обеспечивающихся требованиями ФГОС НОО и ФГОС ООО, также необходим компетентный, творчески работающий педагог, обладающий сформированными субъектными качествами личности.

В связи с возрастанием требований к профессиональной компетентности будущего специалиста становится *актуальной* проблема формирования профессиональной субъектности будущих учителей.

Степень научной разработанности проблемы. В настоящее время в отечественной и зарубежной науке сложились следующие теоретические предпосылки для изучения рассматриваемой проблемы.

Первую группу составили философские, психологические и педагогические исследования, связанные с рассмотрением человека как *субъекта* собственной деятельности, наделенного субъектными качествами –активность, сознательность, рефлексивность, самоопределение, осознание собственного опыта (Д.А. Зубова, А.Н. Ильин, В.А. Лекторский и др.); с рассмотрением *субъектности* как интегративного качества личности, определяющегося высоким уровнем активности, сознательности, рефлексивности и ответственности, позволяющего субъекту быть творцом собственной жизнедеятельности (М. Hewson, R.A. Stebbins, К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Сергиенко, Т.С. Хабарова, М.А. Щукина и др.). Однако в данных работах не обнаружено единства в определении сущности, структуры, основных характеристик и критериев субъектности личности, что затрудняет формирование целостного представления об изучаемом феномене.

Вторую группу составили психологические и педагогические исследования, связанные с рассмотрением проблемы *профессиональной субъектности* будущего специалиста и педагога, раскрывающейся в качестве сложной интегративной характеристики личности, отражающей ее активное, ответственное отношение к осваиваемой профессии и направленной на саморазвитие с целью приобретения опыта решения профессиональных задач в контексте выдвигаемых обществом и государством требований к профессии (А.Ф. Березин, М.В. Исаков, Е.Н. Кролевецкая, Т.А. Ольховая, В.В. Сериков, и др.); с рассмотрением *субъектности учителя*, характеризующей его как активного, ответственного, способного к саморазвитию субъекта педагогической деятельности (Е.Н. Волкова, С.А. Пилюгина, М.Г. Сергеева и др.). Однако рассмотренные в данных работах определения профессиональной субъектности будущего педагога не обладают полнотой, связанной со спецификой освоения студентами педагогической профессии в контексте их подготовки к реализации профессиональных функций на практике.

Третью группу составляют исследования, связанные с рассмотрением процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов.

Вопросам *профессиональной подготовки* и реализации продуктивных технологий профессионального образования посвящены исследования В.А. Адольфа, С.Я. Батышева, Н.М. Борытко, А.В. Коржуева, А.М. Короткова и др. Однако в указанных работах не было выявлено систематизированных данных о педагогических технологиях, методах, формах и средствах формирования профессиональной субъектности будущих педагогов. *Личностно-развивающий потенциал педагогических дисциплин* обоснован в исследованиях А.В. Бондаревой, И.П. Коноваловой, Н.Е. Стеняковой и др., но мало изучен и описан потенциал педагогических дисциплин в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов. Идеи *практико-ориентированного обучения* обоснованы в работах Ю.П. Ветрова, Е.А. Климова, П.И. Образцова, Ф.Г. Ялалова и др., но остаются недостаточно изученными возможности использования практико-ориентированного обучения в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов. Идея *непрерывного профессионального образования* раскрыта в работах А.Г. Асмолова, Н.К. Сергеева, В.И. Слободчикова, П.В. Степанова и др. Однако в данных исследованиях недостаточно подробно описаны способы и механизмы ориентации будущих педагогов на саморазвитие и непрерывное профессиональное образование в контексте формирования профессиональной субъектности.

Признавая значимость научных достижений по рассматриваемой проблеме, необходимо отметить, что вопросы, связанные с содержательными и процессуальными аспектами процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин, исследованы недостаточно.

В связи с вышеизложенным, были выделены следующие **противоречия**:

– между постоянно возрастающими требованиями общества и государства к компетентности современного конкурентоспособного специалиста сферы образования, обладающего профессиональной субъектностью, позволяющей ему проявлять самостоятельность, активность, авторство и творчество, осуществлять

рефлексию и саморазвитие в профессионально-педагогической деятельности, и недостаточной разработанностью представлений о сущности, структуре и функциях профессиональной субъектности будущих педагогов как важной составляющей их профессиональной компетентности;

– между возможностями реализации личностно-развивающего и воспитательного потенциала педагогических дисциплин при формировании профессиональной субъектности будущих педагогов и недостаточной разработанностью структурно-содержательной модели формирования данного качества при изучении студентами педагогических дисциплин;

– между потребностями будущих педагогов в успешной личностно-профессиональной самореализации и востребованности на рынке труда, в способности реализовывать профессионально-педагогические функции на высоком профессиональном уровне и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий формирования профессиональной субъектности, реализуемых при освоении содержания педагогических дисциплин.

Выявленные противоречия позволили определить **проблему исследования**: каковы научные основания эффективного процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин?

Социально-педагогическая значимость выбранной темы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность, а также научный интерес автора обусловили выбор **темы исследования**: «Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин».

Объект исследования: профессиональная подготовка будущих педагогов в вузе.

Предмет исследования: процесс формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин в вузе.

Цель исследования: научно обосновать и экспериментально проверить эффективность процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин в вузе.

В соответствии с целью, объектом, предметом исследования сформулированы следующие **задачи**:

1) уточнить содержание понятия «профессиональная субъектность будущего педагога» с учетом влияния психолого-педагогических условий профессионального образования, реализуемых при изучении педагогических дисциплин;

2) определить и охарактеризовать критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов, составляющие ее структуру;

3) выявить психолого-педагогические условия формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин;

4) научно обосновать и разработать структурно-содержательную модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин, опытно-экспериментально проверить ее эффективность.

Гипотеза исследования: формирование профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин будет эффективным, если:

– ее формирование будет выступать в качестве одной из целей педагогического образования, а сама профессиональная субъектность будет рассматриваться как структурный компонент профессиональной компетентности педагога, обеспечивающий способность творчески изучать содержание педагогического образования, осуществлять осознанный автономный выбор способов и приемов освоения педагогической профессии, возможность эффективно распоряжаться своими ресурсами, ставить и достигать цели

саморазвития;

– структура профессиональной субъектности будет раскрыта через критерии и соответствующие им показатели, которые позволят оценить уровень сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов;

– при изучении педагогических дисциплин будут реализованы психолого-педагогические условия, инициирующие ситуации поэтапного развития профессиональной субъектности;

– процесс формирования профессиональной субъектности будущих педагогов будет осуществляться в соответствии с моделью, описывающей этапы реализации данного процесса, предполагающего последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента к проявлению самостоятельности и автономности в выборе способов и приемов освоения педагогической профессии, в том числе к проявлению индивидуальности, авторства и творчества в реализации профессиональных функций педагога в условиях реальной педагогической деятельности.

Методологической основой исследования выступают:

– на философском уровне: ключевые философские идеи о соотношении формы и содержания, принципы единства теории и практики, объективности, всесторонности, системности, диалектики объективного и субъективного (Г.В.Ф. Гегель, Р. Декарт, И. Кант и др.), ставшие методологическим ориентиром рассмотрения проблемы субъекта и выявления ключевых характеристик субъектности личности;

– на общенаучном уровне: *системный подход* (В.Г. Афанасьев, Л. фон Бергаланфи, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.), с позиций которого была определена структура профессиональной субъектности будущего педагога и разработана структурно-содержательная модель, включающая в себя взаимосвязанные компоненты, в совокупности задающие вектор направленности на достижение системного результата; *деятельностный подход*, определяющий деятельность как основное системное условие формирования профессиональной субъектности

будущих педагогов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.), ориентирующий на использование продуктивных технологий профессионального образования, активных и интерактивных методов профессионального обучения, традиционных и инновационных форм обучения, практико-ориентированных задач и пр.; *личностный подход*, требующий рассматривать направленность процесса профессиональной подготовки будущего специалиста на развитие профессионально-личностных качеств, профессиональной субъектности, личностный и профессиональный рост (К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.А. Пилюгина, С.Л. Рубинштейн и др.), позволивший определить содержательное наполнение критериев и показателей профессиональной субъектности, выявить психолого-педагогические условия и разработать этапы формирования профессиональной субъектности будущих педагогов с опорой на цели развития личности студента;

– на конкретно-научном уровне: *субъектный подход*, рассматривающий студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности, наделенного характеристиками субъектности, отражающей его активное, ответственное отношение к осваиваемой профессии (Е.Н. Волкова, Е.Н. Кролевецкая, Т.А. Ольховая, С.А. Пилюгина, Е.И. Сахарчук, В.В. Сериков и др.), позволивший уточнить понятие «профессиональная субъектность будущего педагога», разработать субъектно-ориентированные, личностно-значимые ситуации и задачи, рефлексивные дневники и эссе и пр., требующие становления субъектной позиции будущего педагога; *компетентностный подход*, выступающий регулятивом проектирования содержания педагогического образования как системы компетенций, обеспечивающих реализацию субъектной позиции будущего педагога (В.А. Адольф, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.М. Коротков, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.), с опорой на который во ФГОС ВО были определены компетенции, связанные с субъектностью будущего педагога, а также разработаны и реализованы в образовательной практике вуза практико-

ориентированные задания, кейсы, информационно-поисковые задачи и пр., требующие становления субъектной позиции студента при решении практических профессиональных задач;

– на уровне данного исследования: *идеи формирования профессиональной субъектности будущего специалиста* (А.В. Гвоздева, Е.Н. Волкова, Е.Н. Кролевецкая, А.К. Маркова, Л.М. Митина, И.А. Серегина и др.), на основании которых была определена направленность профессионально-образовательного процесса на формирование субъектных качеств личности будущего специалиста посредством моделирования ситуаций, требующих становление субъектной позиции; *идеи личностно-развивающего потенциала педагогических дисциплин* (А.В. Бондарева, И.П. Коновалова, Н.Е. Стенякова и др.), позволившие рассмотреть и определить педагогические дисциплины в качестве основы для формирования профессиональной субъектности будущих учителей; *идеи практико-ориентированного обучения* (Ю.П. Ветров, Е.А. Климов, П.И. Образцов, Ф.Г. Ялалов и др.), на основании которых были разработаны профессиональные задачи и практико-ориентированные задания, позволяющие студенту приобрести опыт их решения в условиях реального производственного процесса; *идеи непрерывного педагогического образования* (А.Г. Асмолов, В.П. Беспалько, Н.К. Сергеев, П.В. Степанов и др.), обосновывающие важность процессов самопреобразования и саморазвития в успешном профессиональном становлении учителя, а также на основании которых было уточнено содержание прогностического критерия профессиональной субъектности, определены психолого-педагогические условия и логика формирования исследуемого качества.

Для решения поставленных задач, проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс взаимодополняющих **методов исследования**: *теоретические* (анализ философской, психолого-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования, обобщение, педагогическое моделирование); *эмпирические* (анкетирование, тестирование, наблюдение, описание, опрос, беседа, рейтинг, самооценка, педагогический

эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), метод педагогических и экспертных оценок); *методы математической статистики* (ф*- критерий Фишера).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. *Уточнено понятие профессиональной субъектности будущего педагога с учетом влияния психолого-педагогических условий профессионального образования, реализуемых при изучении педагогических дисциплин.*

2. *Определены критерии и соответствующие им показатели профессиональной субъектности будущих педагогов, составляющие ее структуру, позволяющие осуществить диагностику уровней сформированности профессиональной субъектности, для которой применялись фонды оценочных средств, а также специально разработанные тесты и задания, требующие проявления субъектной позиции студента в ситуациях решения педагогических задач.*

3. *Выявлены психолого-педагогические условия формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин, инициирующие ситуации поэтапного развития исследуемого качества, обеспечивающие реализацию логики формирования профессиональной субъектности будущих педагогов.*

4. *Дополнено научное знание о моделировании процесса профессиональной подготовки будущих педагогов за счет того, что была разработана и экспериментально проверена структурно-содержательная модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин, описывающая последовательность проблемно-поисковых, субъектно-ориентированных, личностно-значимых учебных ситуаций и задач.*

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении методологии и технологии профессионального образования в части подготовки будущих учителей за счет того, что:

– уточненное понятие профессиональной субъектности будущего педагога обогащает понятийный аппарат педагогической науки и расширяет научные представления о современной модели профессиональной компетентности будущего педагога, включающей в себя профессиональную субъектность как важное интегративное качество личности будущего учителя;

– научные представления о структуре профессиональной субъектности будущих педагогов, дополненные содержательно раскрытыми критериями и показателями, позволяют более глубоко теоретически осмыслить и конкретизировать требования к результатам профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе;

– выявленные психолого-педагогические условия расширяют научные представления о возможностях профессионально-образовательного процесса по реализации условий и логики формирования у будущих педагогов профессиональной субъектности, что рассматривается в качестве одного из способов повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин;

– разработанная структурно-содержательная модель дополняет научные представления о технологиях, педагогических средствах, логике и этапах формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, что может служить теоретической основой для дальнейшего исследования и моделирования данного процесса в университетах и учреждениях среднего профессионального образования.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

– рабочие программы учебных дисциплин «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности»; программы учебной ознакомительной практики (модуль «Психолого-педагогический»), производственной педагогической практики (модуль «Дополнительное образование»¹), составленные на основании ФГОС ВО

¹ В учебных планах, начиная с 2022 г. набора, в соответствии с «Ядром высшего педагогического образования», данный модуль называется «Воспитательная деятельность».

направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и учебного плана ФГБОУ ВО «АмГППУ», обогащенные целями и содержанием, необходимым для формирования профессиональной субъектности, могут быть использованы преподавателями вузов в качестве методического обеспечения освоения студентами содержания педагогических дисциплин, а также могут быть использованы руководителями учебно-методических объединений вузов для обновления содержания педагогического образования;

– диагностический инструментарий и фонды оценочных средств по педагогическим дисциплинам могут быть использованы для оценки уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов;

– программа «Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин» может быть использована преподавателями вузов с целью организации процесса формирования профессиональной субъектности студентов;

– методическое пособие для преподавателя содержит систему методических разработок учебных занятий, обогащенных целями формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, а также разнообразными кейсовыми, субъектно-ориентированными, личностно-значимыми ситуациями и задачами и пр.;

– рабочие тетради для студентов используются будущими педагогами в процессе аудиторной и самостоятельной работы с целью освоения содержания педагогических дисциплин;

– электронные и мультимедийные образовательные ресурсы служат методическим средством организации учебных занятий по педагогическим дисциплинам.

Исследование проводилось с 2017 г. по 2026 г. **Основные этапы диссертационного исследования:**

Первый этап (2017–2019 гг.) – подготовительный, заключался в теоретическом анализе научной литературы; определении понятийного аппарата, диагностического инструментария и базы исследования; проведено исследование по выявлению первоначального уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов.

Второй этап (2020–2021 гг.) – основной, включал научное обоснование, разработку и проверку эффективности реализации структурно-содержательной модели; организацию констатирующего, формирующего и контрольного этапов опытной работы.

Третий этап (2022–2026 гг.) – заключительный, включал в себя анализ, сравнение и систематизацию полученных результатов исследования, формулирование выводов и оформление текста диссертации.

Экспериментальная база исследования: ФГБОУ ВО «АмГПУ», образовательные организации г. Комсомольска-на-Амуре и Хабаровского края. На различных этапах экспериментальной работы было охвачено 258 человек: 238 студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование» и «Иностранный язык», «Физическая культура» и «Дополнительное образование» и др. (из них 116 – четверокурсники, принявшие участие в исследовании, направленном на изучение первоначального уровня сформированности исследуемого качества; 122 – второкурсники, принявшие участие в эксперименте, из них – 60 человек составило экспериментальную группу, 62 человека – контрольную), и 20 руководителей образовательных организаций.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Профессиональная субъектность будущего педагога* является сложным интегративным качеством личности будущего учителя, заключающимся в проявлении им самостоятельной активной позиции в процессе освоения приемов и способов осуществления педагогической деятельности; в способности к авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания по осваиваемому

профилю будущей педагогической деятельности; в готовности к осознанному автономному выбору и творческому применению методов и приемов обучения и воспитания в будущей педагогической практике.

2. Критериями и показателями, выведенными из функций профессиональной субъектности, определяющими ее структуру, проверяемыми наборами валидных методик и позволяющими оценить уровень сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов (низкий, средний, высокий), являются:

– *личностный критерий* – раскрывает внутренний потенциал и ресурсы студента; ему соответствуют следующие *показатели*: осознание студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии, и учет студентом этих особенностей при выборе приемов и способов освоения педагогической профессии (самопознание); способность анализировать и соотносить с жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия); осмысление, принятие и трансляция гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности);

– *профессионально-деятельностный критерий* – познавательная, информационно-когнитивная и профессионально-деятельностная направленность студента; ему соответствует *показатель* – профессионально-педагогические умения: умения творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования; с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности решать профессионально-педагогические задачи, авторски интерпретировать содержание и методику обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор методов и приемов обучения и воспитания, творчески реализовывать коммуникативные, конструктивные, дидактические педагогические умения, осуществлять педагогическое взаимодействие;

– *прогностический критерий* – заключается в определении и реализации студентом путей собственного личностного и профессионального развития, в прогнозировании результатов собственной учебно-профессиональной деятельности; ему соответствует *показатель* личностно-профессиональной самореализации будущего педагога (ориентация на успешное освоение трудовых функций, рассмотрение возможностей построения успешной карьеры в сфере образования, а также рейтинги успеваемости студентов и результаты прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, включенность студента в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона).

3. *Логика формирования профессиональной субъектности* будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин предполагает последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента по решению информационно-поисковых, проблемно-ситуационных, субъектно-ориентированных и личностно-значимых профессионально-педагогических задач, связанных с освоением содержания педагогического образования, с выбором средств достижения педагогической цели, с анализом и оценкой педагогической ситуации, с отбором содержания и методики будущих учебных занятий и воспитательных мероприятий, с выбором методов и приемов обучения и воспитания учащихся (низкий уровень), к частично самостоятельному под руководством преподавателя или методиста-наставника решению данных задач (средний уровень) и далее к самостоятельному автономному выбору способов и приемов решения перечисленных видов профессионально-педагогических задач (высокий уровень).

Психолого-педагогические условия формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин инициируют ситуации развития рассматриваемого качества и обеспечивают реализацию данной логики. К ним относятся:

– мотивация учебно-профессиональной деятельности (создание и повышение познавательных, социальных, профессионально-ценностных мотивов и пр.); рефлексия личностных и профессиональных качеств, а также способов освоения профессионально-педагогической деятельности (личностная, интеллектуальная, коммуникативная рефлексия);

– вовлечение студентов в самостоятельную, творческую, поисковую деятельность по освоению и авторской интерпретации способов и приемов осуществления педагогической деятельности и творческому решению профессионально-педагогических задач;

– ориентация студента на профессиональное и личностное саморазвитие, на ответственность за результаты собственного образования и на построение дальнейшей траектории личностно-профессионального развития с принятием ценностного отношения к своей профессиональной деятельности.

4. *Структурно-содержательная модель* формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин разработана на основе системного, деятельностного, личностного, субъектного и компетентностного подходов. Разработанная модель описывает этапы процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов; цели, психолого-педагогические условия и педагогические средства достижения целей каждого этапа; средства диагностики уровней сформированности исследуемого качества. В основе построения модели заложена указанная выше логика формирования профессиональной субъектности, необходимая для анализа студентами уровня своего профессионального развития при изучении педагогических дисциплин, а также основанное на ней описание уровней сформированности данного качества.

Реализация структурно-содержательной модели обеспечивает динамику сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов за счет использования педагогических средств и создания условий поэтапного «перевода»

студентов с исходного уровня сформированности исследуемого качества к более высокому.

На *первом этапе* важно обеспечить процесс развития у студентов навыков самопознания, умений анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства и действия, обеспечить процессы осмысления и принятия гуманистических ценностей педагогической деятельности, формирования активной самостоятельной позиции студентов. Для достижения цели данного этапа используются процедуры личностной, коммуникативной, интеллектуальной рефлексии на учебных занятиях, методы стимулирования и мотивации, развития познавательного интереса, личностно-значимые и субъектно-ориентированные ситуации.

На *втором этапе* необходимо обеспечить процесс формирования у студентов умений творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования, с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности осуществлять ценностный выбор и решать профессионально-педагогические задачи. Для достижения цели данного этапа используются продуктивные технологии профессионального образования (технология развития критического мышления, диалоговая и игровая технологии, технология проблемного обучения, технология смыслового чтения, исследовательская и проектная технологии, технология модерации, технология перевернутого класса и др.), активные и интерактивные методы профессионального обучения (мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, «гексы», скрайбинг, сторителлинг, театрализация и др.), традиционные и инновационные формы обучения (групповое обучение, смешанное и гибридное обучение, педагогическая гостиная, методический калейдоскоп, ярмарка педагогических идей, деловые и ролевые игры, тренинг и др.), практико-ориентированные задания (информационно-поисковые, проблемно-ситуационные задачи, исследовательские работы, творческие задания, индивидуальные и коллективные проекты, педагогические ситуации и задачи и др.). Особую роль в

формировании профессиональной субъектности будущих педагогов играют профессиональные пробы, игровое и имитационное моделирование, практико-ориентированные задачи, личностно-значимые и субъектно-ориентированные ситуации.

На *третьем этапе* необходимо обеспечить процесс формирования у студентов умений самостоятельно творчески реализовывать приемы и способы осуществления профессионально-педагогической деятельности, а именно: проявлять самостоятельную активную позицию в процессе авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор и творческую реализацию методов и приемов обучения и воспитания обучающихся. Для достижения цели данного этапа используются: организация профессиональных проб, участие в проведении для детей дней открытых дверей, конференций, экскурсий, каникулярных школ и фестивалей, прохождение студентами учебной ознакомительной и производственной педагогической практик (составление «методических копилочек», предполагающих самостоятельное конструирование конспектов классных часов, родительских собраний, коллективных творческих дел, массовых мероприятий; проведение в условиях реального педагогического процесса разных форм взаимодействия с субъектами образовательного процесса и решение разнообразных педагогических задач), проведение отчетных конференций по итогам практики студентов (индивидуальная и коллективная рефлексия и коррекция способов педагогической деятельности, путей личностно-профессионального развития и др.), участие в конкурсах профессионального мастерства. Особую роль в формировании профессиональной субъектности играют индивидуальные планы прохождения практик, написание рефлексивных эссе по итогам практик, анализ проблемно-педагогических ситуаций, заполнение рефлексивного дневника педагогической практики.

Достоверность результатов исследования обеспечивается: целостной и непротиворечивой методологической базой исследования; методологической

обоснованностью и адекватностью методов исследования, отвечающих его цели и задачам; опорой на данные современной педагогической науки; системным подходом к изучению предмета исследования на методологическом, теоретическом, концептуальном и практическом уровнях; качественным совпадением авторских результатов с результатами, представленными в трудах В.И. Слободчикова, Т.А. Ольховой, С.И. Осиповой и др.; разработанностью идеи формирования профессиональной субъектности будущих педагогов на основе нормативно-правовых документов (ЕКС, Профессиональный стандарт «Педагог» (2013 г.), ФГОС ВО 3++ и др.); систематической проверкой и обработкой результатов экспериментальной работы на всех ее этапах; репрезентативностью полученных экспериментальных данных; воспроизводимостью результатов исследования для репрезентативной выборки будущих педагогов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на протяжении всего периода диссертационного исследования посредством публикации статей, выступлений с докладами на конференциях различного уровня, в том числе: *международных* – «Профессионализм педагога: психолого-педагогическое сопровождение успешной карьеры» (Ялта, 2021); «Global science and innovations 2021: Central Asia» (Казахстан, Нур-Султан, 2021); «Advances in science and technology» (Москва, 2023); *всероссийских* – «Всероссийский педагогический форум» (Петрозаводск, 2020); *региональных* – «Цифровая дидактика: реалии и перспективы» (Комсомольск-на-Амуре, 2021, 2022); *краевых* – «Краевой конкурс молодых ученых и аспирантов» (Хабаровск, 2019; Комсомольск-на-Амуре, 2020, 2021). Материалы и результаты исследования отражены в 35 публикациях (в том числе 10 статей в журналах, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ), 1 монографии, 1 учебно-методическом пособии, 2 рабочих тетрадях.

Личный вклад соискателя выражается в уточнении понятия «профессиональная субъектность будущего педагога»; в выявлении теоретических предпосылок состояния изучаемой проблемы; в проверке выдвинутой гипотезы; в

разработке критериев, показателей и уровней сформированности профессиональной субъектности; в разработке и апробации структурно-содержательной модели; в разработке и реализации на практике учебно-методического обеспечения процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин, диагностического инструментария для оценки уровня сформированности данного качества; в обобщении и систематизации материалов исследования.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования»: 5. Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование; 18. Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования; 25. Формирование профессионального мировоззрения. Профессиональное развитие и саморазвитие личности. Личностное развитие в профессиональном образовании.

Структура диссертации соответствует логике исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (260 наименований, в том числе 11 иностранных источников), 10 приложений. Текст иллюстрируют 20 таблиц, 14 рисунков. Объем работы составляет 320 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В первой главе содержится теоретический анализ проблемы диссертационного исследования. Конкретизировано базовое понятие исследования «профессиональная субъектность будущего педагога», разработаны и охарактеризованы критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов. Данная глава содержит в себе также теоретическое обоснование педагогической модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов.

1.1. Субъектность личности в контексте современного гуманитарного знания

Интерес к личности человека, к его внутреннему миру, ресурсам и потенциалу существовал на протяжении долгого периода развития научного знания. В современном мире человек рассматривается как ключевая фигура и двигатель мирового информационного, технического и цивилизованного развития общества. Личность превращается из средства мирового развития общества в его цель, что придает особую значимость вопросам познания ее личностно-индивидуальных и духовно уникальных потребностей.

В связи с этим в современном гуманитарном знании возрастает роль вопросов, связанных с самопознанием человека на разных стадиях его развития как социально-индивидуального, историко-культурного существа, но и как субъекта собственной жизнедеятельности. Это позволяет рассматривать человека как обладающего особым интеллектуальным, духовным, личностным потенциалом,

представляющим собой источник движущих сил не только мирового прогресса, но и становления самости и индивидуальности самой личности.

В условиях постоянно меняющегося мира, ситуации неопределенности, при часто возрастающих рисках современному человеку необходимо развитие своей индивидуальности, своего внутреннего потенциала, становление своего собственного Я, что в целом обуславливает необходимость развития такого интегративного качества личности как ее субъектность. Это возможно благодаря формированию адекватного представления человека о самом себе, о своих достоинствах и недостатках, благодаря рефлексивному анализу личностью результатов собственной деятельности и построению путей собственного развития и самореализации. Именно субъектность как центральное качество личности человека позволяет ему быть активным, самостоятельным творцом своего жизненного пути, преобразовывать себя и мир вокруг, делать стабильной для себя ситуацию в постоянно меняющихся условиях современного мира.

Логика развития научного знания свидетельствует о том, что в течение долгого периода существования научной мысли изучаемые нами проблемы рассмотрения человека как субъекта и субъектности его личности остаются достаточно важными и актуальными в современных гуманитарных исследованиях. Философский и исторический анализ становления категорий «субъект» и «субъектность» позволяет проследить тенденцию вкладываемых в данные категории смыслов на протяжении разных этапов развития человечества. Прежде чем проводить философский анализ понятия «субъектность», нам необходимо определиться со значением термина «субъект», от которого оно и было образовано.

Термин «субъект» произошел от латинского слова «subjectus» и дословно переводится как «лежащий в основе». Философский энциклопедический словарь дает следующее толкование этого термина: «Субъект – это: 1) индивид, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности; 2) человек, консолидированная группа лиц (напр., научное сообщество), общество, культура или даже человечество в целом,

противопоставляемые познаваемым или преобразуемым объектам; 3) человек как носитель к.-л. свойств; личность» [224, с. 826].

Большая советская энциклопедия несколько иначе трактует понятие «субъект». В данном источнике отмечено: «Субъект (от лат. *subjectus* — лежащий внизу, находящийся в основе, от *sub* – под и *jacio* – бросаю, кладу основание) – это носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленной на объект» [27, с. 24].

Проанализировав перечисленные определения, можно сделать вывод, что в наиболее общем научно-философском смысле под понятием «субъект» понимается носитель активности, направленный на предметно-практическое взаимодействие с миром, с его различными объектами. Очевидно, что субъект обладает определённым качеством, позволяющим ему осуществлять взаимодействие с миром, осваивать достижения науки и культуры, – субъектностью.

В истории гуманитарной науки идея субъекта зародилась достаточно давно, феномен субъектности стал предметом рассмотрения ученых значительно позже. На разных этапах исторического развития рассмотрение данных понятий способствовало их переосмыслению, появлению новых смысловых полей и значений.

Философы и ученые времен *Античности* рассматривали человека как существо самоценное и уникальное. Так, Платон и последователь его взглядов Аристотель под субъектом подразумевали «индивидуальное бытие и материю – неоформленную субстанцию» [27, с. 24]. В его трудах отмечено, что субъект рассматривается «как движущийся к познанию, противопоставленный объективной действительности» [144, с. 688].

В Философском словаре отмечено: «Понятие «субъект» первоначально (например, у Аристотеля) обозначало носителя свойств, состояний и действий и в этом отношении было тождественно понятию субстанции» [225, с. 546]. В новейшем философском словаре находим утверждение: «В античной философии

понятие «субъект» преимущественно использовалось как одно из обозначений материальной субстанции, субстрата» [144, с. 688].

Древние философы на первое место ставили проблему космоса, а человек существовал лишь как его неотделимая часть. Человек и его внутренний мир принимались во внимание, но при этом не признавалась специфика последнего. Человек не видел различий между своей личностью и окружающим его миром. Так как античный субъект не обладал признаками индивидуальности, наш современник, исследователь А.Н. Ильин, делает следующий вывод: «Человеку как субъекту ничего не противостоит, поэтому нет и субъекта» [84, с. 4].

Данные выводы подчеркивают для нас, что понятие «субъект» древними философами рассматривалось, прежде всего, в качестве субстанции, обладающей определенными свойствами. Человек как отдельный субъект не рассматривался. В связи с этим на данном этапе развития философской мысли не рассматривалось и понятие субъектности.

В *Средние века* понимание сущности субъекта несколько меняется. В Большой советской энциклопедии сказано: «Средневековая схоластика понимает под субъектом нечто реальное, существующее в самих вещах (тогда как объект существует для неё лишь в интеллекте)» [27, с. 24]. Под субъектом понималась некая субстанция, лежащая в основе всех вещей.

В теологии и философии средневековья первым и абсолютным субъектом считался Бог. Субъектность же как качество личности, определяющее ее индивидуальность и самостоятельность, в это время была синонимична греховности, так как являлась результатом искажения божественного замысла. Человек ещё не осознавал себя субъектом, и поэтому «относительное право на субъектность, то есть на автономность, он получает вместе с грехом» [84, с. 5].

К концу эпохи Средневековья начинают зарождаться предпосылки современного понимания субъектности личности. Согласно представлениям философов этой эпохи, личность средневекового человека имела в себе основание, созданное Творцом и заключающееся в становлении его сознания, разумной

деятельности. Смысл жизни средневекового человека заключался в постижении божественного и получении знаний от Бога. Средневековые философы акцентировали внимание на внутреннем содержании человека, на мире его разума, чувств и эмоций. При этом они признавали и идею активности человека. Это привело к его отделению от мира природы, дало предпосылки для его дальнейшего развития и самопознания, дальнейшего становления субъектности. Исследователь А.В. Леонтович отмечает, то в эпоху Средневековья «создались условия для выделения человеком себя из предметной деятельности, развития «отстраненного» взгляда на нее, рефлексии ее ценностных оснований и смыслов для человека, реализующего эту деятельность» [115, с. 36].

Можно сделать вывод, что античная и средневековая философия в качестве субъекта рассматривала лишь субстанцию, рассматриваемую в качестве метафизического основания всех вещей. В античной картине мира человек считал себя частью космоса, в средневековой – частью божественного замысла. Индивидуальность личности человеком этих эпох не осознавалась, поэтому в Античности и в Средневековье человек не рассматривался как самостоятельный субъект. В связи с этим вопросы, связанные с рассмотрением понятий «субъект» и «субъектность» философами Античности и Средневековья не рассматривались. Только к концу эпохи Средневековья начинает зарождаться понимание данных категорий, близкое к современному.

В эпоху Возрождения и Нового времени происходит гносеологизация рассматриваемых понятий. «Субъект ныне понимается активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей индивид или социальная группа», – отмечается в философском энциклопедическом словаре [225, с. 546].

Исследователь А.А. Горелов расширяет значение этого термина через связанное с ним понятие «объект». Свое доказательство он связывает со следующим высказыванием К.А. Фишера: ««Мир и «я» относятся друг к другу не как целое к части и не как две противоположности, исключаящие друг друга, но как объект к субъекту, обуславливаемое к условию» [156, с. 92]. На основании

этого сделан следующий вывод: «При таком философском понимании субъектом является не только человек. Субъектом стали называть все активное и индивидуальное, понимая его как основу сущего... Субъект стал не только мерой (по Протагору и античным софистам), но и основанием всех вещей» [Там же].

Современная трактовка понятия «субъект» берет начало в философии Р. Декарта. Под субъектом *Р. Декарт* понимал характеристику чего-либо как производителя, носителя каких-либо действий или свойств [60]. Конкретизируя понятие субъекта, ученый отмечал, что человек является сложным субъектом, «состоящим из души и тела», которые взаимодействуют» [Там же, с. 269]. При этом он признавал важность процесса познания для субъекта в его отношении к действительности, отмечая, что субъект проявляет «познавательную способность» в отношении объекта [Там же, с. 229]. По замечанию нашего современника, исследователя А.П. Фоменко, Р. Декарта по праву считают основоположником классической трактовки субъекта как «как сознания, мыслящей субстанции, обладающей свойствами автономности, целостности и самодостаточности» [227, с. 2]. Известная фраза Р. Декарта «мыслю, следовательно, существую» дает право рассматривать субъекта как активного, свободного, мыслящего, обладающего самосознанием человека, что и являлось характерным для философии Нового времени.

На качественно новом уровне в философии Эпохи Возрождения и Нового времени рассматривалась и субъектность. Бог перестал быть единственным субъектом, от которого зависело становление мира, процессы познания личности и ее развитие. Человек рассматривался уже как самостоятельный активный познающий субъект, наделенный рациональным мышлением и способностью самостоятельно действовать в окружающем его мире. Исследователь Н.С. Шиловская отмечает: «Вместо средневековой теоцентрической субъектности Бога обнаружилась гуманистическая субъектность человека» [236, с. 1].

Дальнейшее рассмотрение природы субъекта и субъектности нашло свое отражение в работах ученых периода *классической немецкой философии*. В работах

Г.В.Ф. Гегеля, И. Канта, И.Г. Фихте человек рассмотрен как субъект познания, обладающий не только, как в картезианском понимании, способностью мыслить, но и способностью осуществлять самостоятельный поиск, использовать приемы рационального мышления в разнообразной практической деятельности.

В период конца Нового и начала *Новейшего времени* возрастает интерес к человеку как к личности самостоятельной, творческой, рефлексивной, способной к самопознанию и саморазвитию, влияющей на историко-культурные процессы общества. Это привело деятелей науки к созданию философской антропологии. Каждое направление неклассической философии по-разному рассматривало понятия «субъект» и «субъектность».

Экзистенциализм как философия существования не рассматривала человека как субъекта, в узко гносеологическом смысле, наделенного только познавательными способностями. В трудах Ф. Ницше, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра под субъектом понимается «существо живущее», способное осуществлять собственный осознанный выбор в чуждом мире, полном бед, потрясений, настроенном весьма враждебно к человеку и обрекающем его на бессмысленность существования и одиночество [84].

Под субъектом в философии экзистенциализма мог рассматриваться далеко не каждый человек, а только тот, кто мог преодолевать состояние страха, отчужденности и одиночества, осознавать свое индивидуальное бытие, обретать свое собственное Я [Там же]. Субъектность в данной философской концепции была связана с «осознанием собственного сознания», способностью осуществлять самостоятельный выбор и нести за него ответственность.

Персонализм как экзистенциально-теистическое направление в философии также развивает идею субъектности человека, признавая при этом «личность и ее духовные ценности высшим смыслом земной цивилизации» [225, с. 417].

Наш соотечественник, русский религиозный философ *Н.А. Бердяев*, признавал человека субъектом собственной деятельности. Высоко оценив его сущность, философ отнес человека к категории духа. В своем труде «Проблема

человека» он писал: «Человеческая личность есть существо социальное и космическое... человек есть микрокосм» [19, с.12]. В данной работе представлены следующие, на наш взгляд, характеристики субъектности.

Во-первых, он признавал процесс постоянного развития личности. Во-вторых, феномен личности ученым рассматривался как творческий акт. «...Творческий акт... полагает творческого субъекта, в котором дана возможность самопреодоления и самовозвышения в творчестве...» [Там же, с. 16]. Это утверждение дает нам право полагать, что человек как субъект наделен творческой активностью, возможностью творчески преобразовывать окружающую действительность. В-третьих, философ признает индивидуальность и свободу личности, отмечая при этом, что одна из задач человека – реализовать себя как личность. При этом реализация, по мнению Н.А. Бердяева, болезненна. «Быть личностью, быть свободным есть не легкость, а ...бремя, которое человек должен нести. От человека сплошь и рядом требуют отказа от личности... требуют, чтобы он подчинился детерминации общества и природы. С этим связан трагизм жизни» [Там же, с. 14].

Можно прийти к выводу, что ученый Н.А. Бердяев, поставив в центр своих философских трудов вопрос о сущности человека, выделил следующие характеристики личности, на наш взгляд, определяющие ее субъектность: саморазвитие, творческая активность и самореализация.

Идею активности и творчества личности как характеристик субъектности в своих трудах развивал другой мыслитель, представитель русской религиозной философии *Н.О. Лосский*. Философ под субъектностью понимал активность, принадлежащую природе человека [123]. По мнению этого мыслителя, субъектность выступает в качестве «ипостасного, активно организующего начала» всей природы человека [Там же, с. 98]. При этом субъект деятельности у Н.О. Лосского назван «субстанциальным деятелем», представляющим собой «изначальное, глубинное «я» человека как субъекта познания и практического освоения действительности» [191, с. 619].

Можно сделать вывод, что персонализм как направление неклассической философии под субъектностью понимал активное, творческое, божественное начало личности, которое далее раскрывается в характеристиках активности и развития личности. А субъект рассматривался представителями данного философского направления как человек, наделенный чертами индивидуальности, способный развиваться и самосовершенствоваться.

Русский религиозный мыслитель *В.С. Соловьев* в своих философских трудах определяет человека как духовное существо, размышляя при этом над вопросами смысла и цели жизни, свободы личности, отношения личности и общества, идеала человека и др. [40].

Однако под субъектом философ понимал исторического субъекта, исходя из мысли о человечестве как едином живом организме. В качестве такого субъекта выступали группы людей, народы, человечество в целом, реализующее идею «христианской деятельной любви». Следуя идее славянофилов о «цельном знании», раскрывающем сущность человеческого существования, единства космического и исторического процессов, философ уже в своей ранней работе «Философские начала цельного знания» (1877) утверждал: «Субъектом развития является здесь человечество как действительный, хотя и собирательный организм» [Там же, с. 127].

Согласно философской концепции *В.С. Соловьева*, отдельный человек лишен статуса субъекта, так как только человечество в целом имеет цель своего существования, придавая, тем самым, «смысл существованию всем входящим в него элементам», то есть отдельным людям [Там же, с. 175]. Цель существования исторического субъекта философ видел в достижении цели исторического развития, способности выступать деятельной силой исторического процесса. *В.С. Соловьев*, акцентируя внимание на метафизическом плане истории человечества, отмечает появление исторического субъекта «как реализацию божественной сущности...желание обрести утраченное состояние всеединства, перейти от несовершенства к совершенству» [Там же, с. 18].

Можно сделать вывод, что русский религиозный философ В.С. Соловьев рассматривает понятие «субъект» с точки зрения исторического развития человечества. Только исторический субъект, по его мнению, наделен активностью и деятельностью, способной выступать движущей силой исторического развития.

Материалистическая философия К. Маркса и Ф. Энгельса иначе рассматривала понятия субъекта и субъектности. Если в центре внимания экзистенциализма и персонализма находился внутренний мир человека, то в Философском энциклопедическом словаре читаем: «Марксизм интересуется «внешний мир» человека, его обусловленность социально-экономическими, политическими и т.п. условиями» [224, с. 345].

Материалистическая философия рассматривает человека как продукта и субъекта общественной производственной деятельности. Субъект здесь – это субъект социально-исторический, где человек представляется зависимым от общества, активно преобразующим социальную действительность и обладающим политической активностью. В марксизме внимание уделяется прежде всего коллективному субъекту, от которого неотделим индивидуальный субъект. Согласно данной концепции, только в обществе возможно развитие личности и субъекта, принятие общественных норм и правил.

Сущность субъекта в марксизме определяется через его взаимоотношения с объектом. К. Маркс субъектом считал общество трудящихся, то есть пролетариат, а объектом, противопоставленным субъекту, – природу, на которую была «направлена познавательная и практическая деятельность субъекта» [128, с. 178]. В.А. Лекторский, К.Н. Любутин и другие представители этого учения также рассматривали субъекта сквозь призму его противопоставленности объекту [114,124]. Так, В.А. Лекторский под субъектом понимал прежде всего «активное, деятельное познающее существо», не придавая особого значения антропологическим характеристикам субъекта, определяющим особенности его внутреннего содержания [Там же, с. 3].

Понятие субъектности в марксистской концепции, как отмечает Л.С. Перевозчикова, связывается с качеством включенности человека в сферу труда, «с его общественно-историческим опытом и практикой» [162, с. 1]. Субъектность связана с активным, деятельно-преобразовательным отношением человека к миру и способностью осуществлять «самоизменения» в процессе этой деятельности [Там же, с. 1]. Человек в условиях свободного всеобщего труда выступает целеполагающим субъектом, способным не только владеть миром предметов и идей, но и преобразовывать их на благо общества, совершенствовать самого себя и окружающий мир.

Данные выводы подчеркивают для нас, что философия марксизма под субъектностью понимала качество личности субъекта, позволяющее ему посредством трудовой деятельности производить изменения в объективном и субъективном мирах и общественных отношениях. По мнению ученого А.В. Леонтовича, в рассматриваемой философской концепции субъектность «...основывалась на идее «строителя коммунизма», вобравшего культурно-исторический опыт и являющегося сознательным участником общего дела, направленного к идеальной цели» [115, с. 36].

Обобщив вышесказанное, можно отметить, что в научной мысли второй половины XIX века – первой половины XX века по-разному рассматривались понятия «субъект» и «субъектность». Так, представители философии экзистенциализма (С. Кьеркегор, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер) под субъектом понимали человека, способного осуществлять самостоятельный осознанный выбор в чуждом мире, полном страха и одиночества. Субъектность же определялась философами-экзистенциалистами как результат свободного самоопределения личности, становление своего собственного Я. Экзистенциально-теистическое направление персонализм (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев) под субъектом понимало личность, обладающую активным, творческим, божественным началом – субъектностью, реализующейся далее в способности личности развиваться и самосовершенствоваться. Марксизм (К. Маркс, Ф.

Энгельс) рассматривал существование субъекта в системе его взаимосвязей с общественной и исторической практикой, то есть индивидуальный субъект выступал частью коллективного субъекта. Субъектность же определялась способностью человека активно преобразовывать социальную действительность посредством активной трудовой деятельности.

Рассмотрев основные положения вышеперечисленных концепций постклассической философии, можно прийти к выводу, что в научная мысль рассмотренного периода в качестве субъекта признает самостоятельную активную личность, способную осознавать собственную индивидуальность, осуществлять самопознание и саморазвитие, достигать жизненные цели. Однако данные характеристики присущи далеко не каждому члену общества, и, в связи с этим, ученый-философ А.Н. Ильин говорит о «бессубъектности» как неспособности человека обладать вышеперечисленными качествами и характеристиками.

Современная философская мысль рассматривает человека как активного и деятельного субъекта собственного бытия и, по мнению И.Н. Карицкого, рассматривает его достаточно широко: как обладающего набором различных характеристик, присущих субъекту [90]. К ним можно отнести антропологические, гносеологические, рефлексивные, аксиологические характеристики. В.А. Лекторский отмечает, что субъект понимается как «конкретный телесный индивид, существующий в пространстве и во времени, включенный в определенную культуру, имеющий биографию, находящийся в коммуникативных отношениях с другими людьми» [114, с. 81]. Субъектность рассматривается в качестве интегральной характеристики, единства «Я, межчеловеческих (межсубъектных) взаимоотношений», «познавательной и преобразовательной активности» [Там же, с. 174, с. 166].

Рассматривая категорию субъекта в истории гуманитарного знания, необходимо отметить, что понятие «субъект» рассматривается в широком и узком смыслах. В широком понимании это коллективный субъект как человечество в целом, непротиворечивое единство индивидуальных субъектов, обладающее, по

мнению А.В. Лекторского, коллективным мышлением, коллективным познанием, коллективной памятью [114]. В узком значении, признавая бытие конкретного индивида, философ А.Н. Ильин выделяет индивидуальный субъект как «находящейся на высшем уровне активности, целостности, автономности... и принадлежащий к определенному историческому пространственно-временному континууму» [85, с. 3]. Отличие первого, сложносоставного коллективного субъекта от индивидуального состоит в том, что коллективный субъект не имеет структуры «Я» и личностных переживаний, присущих индивидуальному субъекту.

Современная наука рассматривает субъектность как «интегративную категорию» и «активное деятельностно-преобразовательное начало человека» (Д.А. Зубова) [80, с. 25], как его «духовно-нравственное начало» (А.Н. Насынбаев) [146, с. 8]; «информационную структуру» и «системное качество личности» (А.Н. Ильин) [85, с. 4]. Субъектность коррелирует с такими понятиями, как активность, сознательность, рефлексивность, креативность, самоопределение и опыт.

Завершая данную мысль, необходимо отметить, что понятие «субъект» не является новой для современной науки, оно непрестанно развивалось в истории науки и актуально в наше время. Мыслители разных эпох расширяли понятие субъекта, наполняли его новыми смысловыми характеристиками, пересматривали основы существования субъекта и выдвигали свои концепции. История становления категории «субъект» в науке и общественной практике прошла долгий путь своего развития: от понимания сущности субъекта как субстанции и декартовского «*Cogito ergo sum*» до современного понимания субъекта как отдельного индивида, взаимодействующего с миром, активного и преобразующего существующую действительность.

Субъектность как философская категория начала оформляться только в середине XX века. Это явилось закономерным результатом развития всей отечественной и зарубежной научной мысли, касающейся идеи субъекта и субъектности. Современное понимание субъектности стало итогом

переосмысления характеристик субъекта, рассмотрения его в разных аспектах и расширения смыслового поля понятия «субъект».

Проанализировав и обобщив опыт рассмотрения данной категории в истории современного гуманитарного знания, мы пришли к выводу, что под субъектностью следует понимать интегративные характеристики субъекта, такие как активность (Р. Декарт, Н.О. Лосский, К. Маркс, И.Г. Фихте), сознательность (Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс), творческое саморазвитие (Н.А. Бердяев, Г.В.Ф. Гегель) рефлексивность (А.Н. Ильин, В.А. Лекторский, А.В. Леонтович), креативность (Н.А. Бердяев), самоопределение и осознание собственного опыта (Ф. Ницше, Ж.-П.Сартр, М. Хайдеггер), свобода и ответственность (Э.Г. Аппакова, Д.А. Зубова, Л.С. Перевозчикова, Л. С. Шабатура).

В современном российском образовании интегрированы различные педагогические и методологические подходы к профессиональной подготовке будущего специалиста, позволяющие рассматривать его и как объекта, и как субъекта деятельности. Раскрытие сущности понятий субъекта и субъектности в рамках данного исследования предполагает анализ причинно-следственных связей, внешних и внутренних условий, которые определяют его формирование и развитие в условиях профессиональной подготовки педагогов и построения траектории непрерывного профессионального образования будущего специалиста.

Понимание и объяснение данных феноменов в рассматриваемой нами психолого-педагогической литературе должно быть представлено системно и целостно. В связи с этим мы рассматриваем понятия «субъект» и «субъектность личности» в рамках следующих выделенных в науке психолого-педагогических подходов: субъектно-деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Татенко, В.Э. Чудновский и др.), деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, Д.Б. Эльконин), системно-субъектного подхода (Е.А. Сергиенко), системного подхода и (Б.Ф. Ломов) комплексного подхода (Б.Г. Ананьев).

Представители субъектно-деятельностного подхода рассматривают личность как субъекта собственной жизнедеятельности при наличии у него субъектной позиции, позволяющей осуществлять практико-предметное взаимодействие с миром, непрерывно самосовершенствоваться и саморазвиваться.

Системное представление о человеке как о субъекте собственной жизнедеятельности принадлежит представителю отечественной психологии С.Л. Рубинштейну. В его концепции субъект наделен характеристиками сознательности, активности, ответственности, а субъектность связана с его способностью к самоопределению, самодетерминации, саморегуляции, самовывдвижению и самосовершенствованию [190].

В работах *К.А. Абульхановой-Славской*, последователя научных идей С.Л. Рубинштейна, системно представлена философско-методологическая интерпретация рубинштейновской категории субъекта. Исследователь рассматривает субъекта как активного деятеля, обладающего содержательно-этическим отношением к миру и выступающего в практически-преобразовательной позиции к действительности. В трудах *К.А. Абульхановой-Славской* личность наделена субъектностью – способностью к проявлению активности, способностью к смыслообразованию и целеполаганию, самоорганизации и самосовершенствованию [2].

А.В. Брушлинский, последователь идей С.Л. Рубинштейна, рассматривает понятие «субъект» достаточно широко: «субъект – это наиболее широкое, всеохватывающее понятие человека, обобщенно раскрывающее единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных» [35, с. 15].

В работах *А.В. Брушлинского* субъектность личности рассмотрена как «высшая системная целостность всех сложнейших и противоречивых качеств субъекта, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, сознания и бессознательного» [Там же, с. 61]. На основе анализа работ ученого можно сделать вывод, что субъектность личности понимается ученым как целостное качество, позволяющее субъекту проявлять свою «специфическую» активность в

качестве творца собственной жизнедеятельности, рефлексивность и способность к самоорганизации [32].

Л.И. Анциферова рассматривает личность с позиций субъектного подхода, как субъекта жизнедеятельности и развития, который представлен в качестве «суверенного источника активности, способного в определенных границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и самого себя» [11, с. 32]. Субъектность рассмотрена Л.И. Анциферовой как ключевое качество личности, способной к целеполаганию, проявлению активной позиции творца собственной жизнедеятельности, созиданию и самосозиданию и непрерывному саморазвитию.

В трудах *А.К. Осницкого* рассмотрен субъект жизнедеятельности, обладающий субъектной позицией, сформированной системой личностно значимых целей и ценностей, имеющий определённый опыт взаимодействия с миром. Субъектность личности представлена как характеристика личности, связанная с проявлением субъектной активности в самостоятельной деятельности, а также с «наличием, осознанием и иерархизацией субъектного опыта личности, ее способностью к рефлексии и саморазвитию» [154, с. 11].

В нашем исследовании рассмотрение субъектного опыта личности как одной из составляющих понятия «субъектность личности» представляет собой особую значимость. Субъектный опыт, по мнению А.К. Осницкого, основывается на уже имеющейся у личности структурированной и взаимосвязанной системе знаний, умений и навыков, переживаний, опыта деятельности, обеспечивающей успешность личности в процессе жизнедеятельности. В процессе профессиональной подготовки будущего специалиста субъектный опыт выступает в качестве условия реализации субъектности личности, обеспечивающей ей активность и целенаправленность, подготовленность к осуществлению учебно-профессиональной деятельности, самостоятельность и инициативность в образовательном пространстве вуза.

А.К. Осницкий в своем труде «Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека» выделяет пять следующих взаимодействующих и

взаимосвязанных компонентов субъектного опыта личности: операциональный опыт, опыт сотрудничества, опыт рефлексии, опыт привычной активизации, ценностный опыт [155].

Анализ работ *В.Э. Чудновского* позволяет понять, что в качестве субъекта ученый рассматривает самостоятельную личность, поведение которой обусловлено внутренними установками, целями и ценностями, обеспечивающими ей внутреннюю независимость и свободу в собственных суждениях [232].

Развивая научные идеи *С.Л. Рубинштейна*, психолог *В.А. Татенко* рассматривает субъектность как базовый универсальный конструкт личности, «отражающий характер активности человека как субъекта и раскрывающийся в таких понятиях как свободный, самостоятельный, автономный, инициативный, творческий, оригинальный» [217, с. 20].

Активность личности лежит и в основе понимания феномена субъектности личности *Л.В. Алексеевой*. Ученый рассматривает данное явление с разных сторон. Во-первых, о субъектности говорится как проявлении субъекта (так как он обнаруживается только при осуществлении человеком конкретной активности). Во-вторых, субъектность рассматривается в качестве «интегральной, иерархически организованной способности личности» [9, с. 86]. В связи с этим *Л. В. Алексеева* выделяет следующие уровни субъектности личности: витальная субъектность; индивидуальная субъектность; общественно-социальная субъектность; индивидуально-социальная субъектность [Там же].

Исследователь *М.А. Щукина*, развивая научные идеи *Л.В. Алексеевой*, в своем труде «Психология саморазвития личности» рассматривает субъектность как способность личности к осуществлению самоуправления в социальном контексте своего бытия. Разработанная *М.А. Щукиной* теоретическая модель субъектности включает в себя следующие атрибуты: активность, автономность, целостность, опосредствованность, креативность, самоценность. Предложенная модель интересна для нас включением атрибута креативности, который трактуется

автором как потребность в новом опыте и способность осуществлять преобразования в себе и в других [241].

Ученый *Т.В. Белых* рассматривает субъектность личности как «интегральную системную характеристику индивидуальности», обладающую свойствами, «проявляющимися на всех уровнях организации субъекта» [17, с. 6]. В структуре субъектности, предложенной исследователем, выделяются следующие уровни: уровень индивида (субъект жизнедеятельности); уровень личности (субъект деятельности); уровень индивидуальности (субъект самопознания); уровень индивидуальности (субъект самореализации); уровень индивидуальности (субъект саморазвития) [Там же].

Исследователь *Т.И. Куликова* под субъектностью личности понимает «особое личностное свойство субъекта, осуществление специфического способа бытия человека» [109, с. 10]. При этом основное смысловое наполнение понятия «субъектность» связано с личностным опытом субъекта, осознанием личностью своего опыта как условие становления субъектных качеств и свойств.

Связь субъектности с опытом прослеживается и в трудах *В.И. Слободчикова*. Ученый под субъектностью понимает прежде всего способность личности быть автором и активным деятелем собственной жизни, что проявляется в практически-преобразовательном отношении к действительности, способности ставить жизненные цели и достигать их, опираясь на собственный жизненный опыт [206].

Субъектность связана с жизненным опытом и проявлением позиции человека в разнообразных жизненных ситуациях и в теории, разработанной *Е.Ю. Коржовой*. Ученый рассматривает субъектность как «способность активно участвовать в процессе жизнедеятельности и тем самым «выстраивать» собственное бытие» [101, с. 5]. Потенциал субъектности реализуется посредством взаимодействия человека с жизненными ситуациями на основе базовых жизненных ориентаций (обозначенных автором как субъект-объектные жизненные ориентации) и соотносится с характеристиками активности, рефлексивности, целеполагания, осознания собственного опыта. *Е.Ю. Коржова* в своей авторской методике

«Опросник жизненных ориентаций» описывает следующие типы субъект-объектных жизненных ориентаций, сводимые к уровням субъектности личности: «преобразователь», «гармонизатор», «пользователь» и «потребитель» жизненной ситуации [Там же].

Анализ различных концепций и теорий ученых, работающих в рамках системно-деятельностного подхода, позволяет сделать вывод, что его представители под субъектностью понимают интегративное качество человека, заключающееся в его активности, самостоятельности, способности быть субъектом собственного бытия, ставить и достигать цели личностного и профессионального развития.

В рамках субъектно-деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчиков, В.А. Татенко, В.Э. Чудновский и др.) обозначен общеметодологический принцип изучения феномена субъекта и субъектности личности, рассмотрены условия и механизмы развития субъектности, а также обозначены уровни развития субъектности на разных этапах развития человека в онтогенезе. Однако рассмотрение данных понятий не ограничивается только рамками субъектно-деятельностного подхода в психологии.

Б.Г. Ананьев, представитель *комплексного подхода* в психологии, связывает рассмотрение понятий «субъект» и «субъектность» не в контексте жизненного пути человека, а в контексте его практической деятельности. Под субъектностью ученым понимается уровень личностного развития субъекта деятельности, обеспечивающий ему качественно высокий и продуктивный уровень выполнения деятельности [10].

Б.Ф. Ломов, представитель *системного подхода* в психологии, развивает научные идеи Б.Г. Ананьева. Ученый рассматривает субъекта жизнедеятельности в единстве всех присущих ему психических качеств, способного к самопроектированию и самодетерминации. Субъектность как качество личности

связана со способностью человека быть активным в выстраивании социальных отношений и внешних контактов с миром [122].

В работах Е.А. Сергиенко представлено обоснование *системно-субъектному* подходу, представляющему собой синтез двух подходов: субъектно-деятельностного (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко, В.А. Татенко, В.Э Чудновский и др.) и системного (Б.Ф.Ломов). Субъект в рамках данного подхода представлен в интегративности и целостности всего его психических качеств.

Е.А. Сергиенко в рамках системно-субъектного подхода рассматривает субъектность как высший уровень развития субъекта, на котором он представлен «пределно индивидуализированным», активным и максимально включенным в социальные отношения [198, с. 15]. Работая над вопросами становления субъектности на ранних этапах развития человека в онтогенезе, исследователь описывает непрерывную и поуровневую модель развития субъектности ребенка, направленную на раскрытие «интегративности, целостности, социальности и личностного ядра в его развитии» [Там же, с. 17].

Понятия «субъект» и «субъектность» рассматриваются и в трудах представителей *деятельностного подхода* в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, Д.Б. Эльконин). Так, например, А.Н. Леонтьев в своих работах не выделяет отдельно категорию субъекта, он соотносится только с объектом деятельности.

Ученый *В.А. Петровский* в своих работах рассматривает категорию «субъект» гораздо шире, не отождествляя ее с категорией деятельности. В своем монографическом исследовании «Личность в психологии: парадигма субъектности» В.А. Петровский дает следующее определение: «Быть личностью – значит быть субъектом собственной жизнедеятельности, строить свои витальные (в широком смысле) контакты с миром» [163, с. 2].

Субъектность представителями деятельностного подхода рассматривается как характеристика деятельности субъекта, связанная потребностями,

намерениями, мотивами и установками, целями, определяющими личностный смысл самой деятельности для человека и становления его субъектности.

Проблема субъекта и субъектности личности была рассмотрена и в зарубежной психолого-педагогической науке. В трудах А. Бандура, Ф. Гонсалес Рей, М. О'Лафлин, Д.Н. Стерна, К. Уилбера субъектность связана, прежде всего, с характеристиками активности и самостоятельности субъекта в разных сферах жизнедеятельности [251, 255, 257, 260, 221]. М. Hewson и R.A. Stebbins к данным характеристикам относят еще самоконтроль, саморегуляцию и способность к планированию и организации собственной творческой деятельности [256, 259].

Так, проанализировав вышеперечисленные определения понятия «субъект» в психолого-педагогической литературе, можно прийти к выводу, что представители рассмотренных нами научных школ по-разному трактуют его сущность.

Мы в рамках данного исследования под субъектом понимаем человека, обладающего активной позицией, деятельно-преобразовательным отношением к миру, способного к целеполаганию и непрерывному профессионально-личностному самосовершенствованию. Студент педагогического вуза рассматривается нами и как субъект жизнедеятельности, и как субъект учебно-профессиональной деятельности.

Студент как субъект собственной жизнедеятельности включен в разнообразные социальные отношения, распоряжается своими физическими и психическими силами, выступает в активной деятельной позиции к миру, определяет, направляет и контролирует свое становление. Как субъект учебно-профессиональной деятельности студент способен осуществлять профессиональный выбор, обладает мотивацией профессиональной деятельности, способен нести ответственность за свое профессиональное развитие.

Процесс появления и развертывания у студента субъектной позиции, личностной и профессиональной субъектности в образовательном процессе вуза будет наиболее эффективным при реализации условий *непрерывного профессионального образования* как установки на процесс постоянного развития и

саморазвития личности на протяжении всей жизни с целью ее успешного профессионального развития (Н.В. Лежнева, Т.В. Пищулина) [113, 166]. В связи с этим мы говорим о студенте и как о субъекте непрерывного профессионального образования, способного, по мнению Т.В. Пищулиной, «к осознанной саморегуляции своей деятельности по постоянному развитию» и как о саморазвивающейся личности «с целью успешного профессионального самоопределения и самореализации» в условиях информационного общества [166, с. 11].

Идея непрерывного профессионального образования, заключающаяся в росте образовательного потенциала личности на протяжении всей жизни, ее непрерывном саморазвитии и самообразовании, представлена также в работах отечественных исследователей К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Адольфа, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, В.Г. Онушкина, В.А. Петровского, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, В.Д. Шадрикова, Г.П. Щедровицкого, И.С. Якиманской и др. [2, 3, 10, 13, 23, 29, 49, 59, 116, 219, 163, 167, 190, 206, 234, 239, 247].

Студент вуза как субъект процесса профессиональной подготовки и непрерывного профессионального образования определяется готовностью к включенности в систему образования на протяжении всей жизни. Это требует от него формирования и развития системы следующих умений, представлений и потребностей [82]:

- системы представлений об образовании как инструменте личностного и профессионального самосовершенствования, о возможностях формальной, неформальной и информальной моделей непрерывного профессионального образования;
- мотивации, ценностного отношения и интереса к выбранной профессии и к образованию на протяжении всей жизни;
- потребности в непрерывном профессиональном образовании;

- умения учиться на протяжении всей жизни, контролировать и оценивать процесс формирования собственных личностных и профессиональных качеств и системы профессиональных знаний;
- умения анализировать собственные образовательные потребности, особенности рынка труда и перспектив развития выбранной профессии;
- самостоятельно определять собственную образовательную траекторию [82].

Личностно-профессиональное развитие студента как субъекта перечисленных видов деятельности возможно в процессе профессиональной подготовки на основе развертывания механизмов субъектности личности и формирования на ее основе профессиональной субъектности.

Можно отметить, что сущность, содержание и механизмы субъектности определяются представителями различных научных подходов по-разному, в зависимости от выбранного философского, методологического подхода, целей, задач и предмета исследования.

Субъектность рассматривается исследователями по-разному:

- как личностное свойство (Н.Х. Александрова, М.А. Гусакова, Т.И. Куликова);
- как характеристика личности (Т.В. Белых, Д.А. Леонтьев, А.К. Осницкий);
- как способность (Л.В. Алексеева, В.В. Знаков, В.И. Слободчиков, В.А. Татенко, М.А. Щукина,);
- как качество личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.В. Брушлинский, Л.А. Стахнева, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский);
- как уровень личностного развития (Б.Г. Ананьев, Е.А. Сергиенко);
- как характеристика деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, Д.Б. Эльконин).

В качестве основных характеристик субъектности личности разными авторами выделяются следующие:

- активность (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, Д.В. Бердникова, Н.В. Богданович, А.В. Брушлинский, Е.Ю. Коржова, Б.Ф. Ломов, М.В. Сокольская, Л.А. Стахнева, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский);
- рефлексия и самоконтроль (Н.Х. Александрова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Е.Ю. Коржова, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков);
- самосовершенствование и саморазвитие (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, Т.В. Белых, Н.В. Богданович, С.Л. Рубинштейн, М.А. Щукина);
- опыт (К.А. Абульханова-Славская, Е.Ю. Коржова, Т.И. Куликова, В.И. Слободчиков, В.А. Татенко, М.А. Щукина);
- творчество (С.Л. Рубинштейн, В.А. Татенко).

Рассматривая данный вопрос с позиций проанализированных подходов, мы приходим к пониманию, что субъектность личности в трудах ученых трактуется как интегративное качество личности, определяющееся высоким уровнем активности, рефлексивности сознательности и ответственности, позволяющее субъекту быть активным творцом собственной жизнедеятельности. Обобщая рассмотренные характеристики, мы можем отметить, что данное определение не противоречит концепции нашего исследования.

Таким образом, подводя итог рассмотрению вопроса субъектности личности в контексте современного гуманитарного знания, мы можем сделать следующие выводы:

1. Понятие субъектности личности рассматривается достаточно широко в философской, психологической, педагогической науках. Субъектность личности представляет собой интегративное качество личности человека, определяющее его как активного, сознательного, ответственного, способного к рефлексии субъекта собственной жизнедеятельности.

2. Субъектность личности можно рассматривать в качестве основы для формирования профессиональной субъектности будущего педагога, поскольку она представляет собой базу для формирования профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций, профессионально-педагогической позиции и ценностного отношения будущего учителя к педагогической профессии в современном мире.

1.2. Сущность и структура профессиональной субъектности будущих педагогов

Изменения в социально-экономической сфере страны затронули и вопросы реформирования рынка труда. Современному государству требуется высококвалифицированный конкурентоспособный специалист, способный грамотно и качественно решать профессиональные задачи в нестандартных условиях, повышать свою квалификацию, непрерывно самосовершенствоваться и саморазвиваться. Традиционные подходы к построению образовательного процесса, ориентирующие учащихся на усвоение готового материала, не способны решить эту задачу. В таких условиях необходимо изменение педагогических и методических подходов, которые позволяли бы рассматривать студента как активного субъекта собственной учебно-профессиональной деятельности, обладающего информационно-познавательной самостоятельностью, способного осуществлять не только самостоятельный поиск и критическое осмысление информации, но и личностно-профессиональное развитие. Это становится возможным благодаря формированию профессиональной субъектности будущего специалиста в условиях специально организованного и целенаправленного профессионально-образовательного процесса гуманитарно-педагогического вуза.

Рассмотрим феномен субъектности применительно к процессу профессиональной подготовки будущего педагога. Проблема формирования профессиональной субъектности студента достаточно широко раскрыта в работах

О.М. Бабич, А.Ф. Березина, Н.М. Борытко, Е.Н. Волковой, А.В. Гвоздевой, С.М. Годника, А.А. Деркач, М.В. Исакова, Ф.Г. Мухаметзяновой, Т.А. Ольховой, И.А. Серединой, А.Б. Серых, Г.В. Сороковых и др. [15, 20, 30, 48, 53, 56, 61, 87, 135, 150, 199, 204, 212].

Вместе с тем, необходимо отметить, что в научно-педагогической литературе также нашел рассмотрение феномен профессиональной субъектности учителя как уже активного субъекта педагогической деятельности (Е.Н. Волкова, А.К. Маркова, С.А. Пилюгина, М.Г. Сергеева, В.В. Сериков и др.). В том числе, имеются работы о полисубъектности учителя и будущего педагога (С.П. Иванова, Е.Н. Кролевецкая и др.).

Характеристики изучаемого понятия представлены в таблице 1 (табл. 1).

Таблица 1 – Характеристика профессиональной субъектности в трудах ученых

№ п/п	ФИО ученого	Трактовка рассматриваемого понятия/ его компоненты
1	Г.И. Аксенова	Субъектность студента – это интегративная характеристика личности, заключающаяся в ее активно-избирательном, преобразовательном и инициативно-ответственном отношении личности к себе и окружению [6]. <i>Компоненты:</i> мотивационно-ценностный (профессиональные и ценностные мотивы деятельности), регулятивно-деятельностный (способность к управлению своей деятельностью, поведением), отношения (самоотношение, отношения, возникающие в педагогическом процессе) [Там же].
2	О.М. Бабич	Субъектность студента – это интегральная способность личности, обусловленная мотивами и целями его деятельности, связанная с целеполаганием, саморегуляцией, рефлексией, проявлением творчества и самостоятельности при решении разнообразных жизненных и учебно-профессиональных задач [15].
3	А.Ф. Березин	Профессиональная субъектность – это качество, связанное с характеристиками активности, инициативности, способности к

		самостоятельной творческой деятельности, осознанностью опыта, саморегуляцией, самодетерминацией, саморазвитием и рефлексивностью [20].
4	Н.М. Борытко	<p>Субъектность студента – это способность превращать процесс собственного личностного и профессионального становления в «предмет практического преобразования и совершенствования» [30, с. 5].</p> <p>Субъектность студента связана с его успешной адаптацией в постоянно меняющейся социокультурной ситуации; с проявлением активности и самостоятельности в образовательном пространстве вуза; с осуществлением продуктивного педагогического взаимодействия с субъектами образовательного процесса; с осознанием ответственности за результаты собственного образования.</p>
5	С.П. Будникова	Субъектность учителя понимается как способность, как сложное динамическое образование личности учителя, характеризующее его профессиональную позицию, связанную с «отношением к ученику как к ценности, как к субъекту учебной деятельности» [38, с. 175].
5	К.И. Буюкова	Субъектность студента представляет собой характеристику его личности, связанную с активностью и осознанностью в деятельности, творческой самореализацией личности, «стремлению к саморазвитию и самовоспитанию» [39, с. 8].
6	Е.Н. Волкова	<p>Профессиональная субъектность – это «свойство личности, позволяющее ей производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке... в основе которого лежит отношение человека к себе как к деятелю» [48, с. 44].</p> <p>Профессиональная субъектность включает в себя следующие характеристики: осознанная активность; рефлексия; осознание и переживание собственной уникальности; возможность осуществлять свободный выбор и нести ответственность за него; понимание и принятие другого человека; саморазвитие.</p>

7	А.В. Гвоздева	<p>Субъектность студента – это интегративная характеристика его личности, выражающаяся в его способности преобразовывать жизнедеятельность и свой образовательный процесс, диагностировать изменения и адаптироваться к ним.</p> <p><i>Компоненты:</i> активность, осознанная модальность, способность к рефлексии, вариативность, причинная обусловленность деятельности, уровень предметной подготовки [53].</p>
8	И.А. Гусева	<p>Субъектность студента – это способность осуществлять «преобразовательную активность» и самостоятельный выбор в образовательном пространстве учреждения и в условиях изменяющегося социокультурного пространства, нести за него ответственность, определять свое личностное и профессиональное развитие [58].</p>
9	А.А. Деркач	<p>Субъектность студента – интегративное личностное качество, проявляющееся в осознанности мотивов деятельности, активности субъекта в постановке и достижении целей, самопреобразовании и самореализации [61].</p> <p><i>Компоненты:</i> ценностно-смысловой (свобода, ответственность и рефлексия) и креативно-действенный (инициативность, самостоятельность, креативность) компоненты.</p>
10	М.В. Исаков	<p>Субъектность студента – это качество, связанное с активностью и автономностью личности, ее способностью нести ответственность, контролировать собственную деятельность и рефлексировать [87].</p>
11	А.Д. Кариев	<p>Субъектность студента – «интегративное личностное качество», характеризующееся активностью студента и направленностью на себя (цели, задачи, мотивы деятельности) и на внешний мир (ответственность в принятии решений в нестандартных жизненных ситуациях) [87, с. 13].</p> <p><i>Компоненты:</i> личностный (индивидуально-творческий, мотивационно-ценностный, рефлексивно-регулятивный, когнитивно-компетентный) и деятельностный</p>

		(эмоционально-волевой, прогностическо-целевой, организационно-коммуникативный) [Там же].
12	Е.Н. Кролевецкая	Полисубъектность будущего педагога – это «интегративное личностное качество», «предполагающее способность устанавливать многообразные полисубъектные отношения», «конструировать» смыслы разнообразных видов деятельности, брать на себя ответственность по достижению этих целей [104, с. 26].
13	Л.Г. Майдокина	Субъектность будущего педагога – это «профессионально-значимое свойство, которое состоит в способности будущего педагога осуществлять взаимообусловленные преобразования самого себя и своей деятельности (учебной, учебно-профессиональной, профессионально-педагогической), обеспечивающие возможность быть автором и распорядителем внутренних и внешних ресурсов в предстоящей педагогической деятельности» [125, с. 5]. <i>Компоненты:</i> когнитивный, мотивационно-смысловой и праксеологический.
14	А.К. Маркова	Субъектность учителя связана с осознанным выбором педагогом мотивов и целей своей педагогической деятельности, саморегуляцией, самоконтролем и самокоррекцией, с возможностью преодолевать трудности в процессе профессиональной самореализации [127].
15	Л.М. Митина	Субъектность личности в образовательном процессе связана с ее самостоятельностью и активностью в выборе мотивов, целей и способов освоения действительности, с ее субъектным регуляторным опытом и самоактуализацией [131].
16	А.В. Мудрова	Профессиональная субъектность будущего педагога связана с его личностным потенциалом, позволяющим выстраивать свою жизнедеятельность и определяющим успешность выполнения профессиональных функций [134].
17	Ф.Г. Мухаметзянова	Субъектность студента – сложная и многоуровневая характеристика личности студента, «заключающаяся в

		инициировании самим студентом перехода из субъекта образовательной в субъект педагогической деятельности» [135, с. 10].
18	Т.А. Ольховая	Субъектность студента – это «аксиологическая характеристика личности, раскрывающаяся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения» и жизнотворчества студента [150, с. 4]. <i>Компоненты:</i> ценностное самоопределение, субъектная активность, ценностные ориентации, субъектный опыт личности.
19	С.А. Пилюгина	Субъектность учителя понимается как «сложное образование, свойство личности учителя, позволяющее ему регулировать собственную профессиональную деятельность в образовательных организациях» [165, с. 76].
20	Т.В. Прокофьева	Субъектность студента – это «способность инициировать и реализовывать различные виды деятельности». Ядро субъектности студента – рефлексия [183, с. 15].
21	И.А. Серегина	Профессиональная субъектность – это «интегратор его профессиональных способностей, обеспечивающий возможность выполнения профессиональных требований на высоком уровне качества» [199, с. 8]. <i>Компоненты:</i> сознательная творческая активность (включающая в себя саморазвитие, осознание собственной активности, свободы выбора и ответственности за него); осознание собственной уникальности; способность к рефлексии; понимание и принятие другого.
22	В.В. Сериков	Субъектность учителя – характеристики личности и поведения учителя, которые «воплощаются в педагогической реальности» и «проявляются в отношении к ребенку, степени целостности его восприятия и принятия» и «в отношении к передаваемому жизненному опыту» [200, с. 154]. Субъектность педагога характеризуется отсутствием шаблонности в выполнении профессиональных функций педагога, элементами авторства и педагогического творчества [Там же].

23	А.Б. Серых	Профессиональная субъектность будущего педагога – это интегральная характеристика его личности, представленная совокупностью трех компонентов: гносеологического (познание мира и себя), аксиологического (ценностное отношение к миру и к себе), праксиологического (преобразование мира и себя) [204].
24	В.И. Слободчиков	Субъектность личности в образовательном процессе – это «способность субъекта образовательного процесса к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способность встать в практическое отношение к миру, сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения» [206, с. 7].
25	Г.В. Сороковых	Субъектность студента – это сложная интегративная характеристика личности, связанная с ее «активно-избирательным и инициативно-ответственным отношением» к себе, людям, миру и жизни в целом [212, с. 15].
26	Н.Н. Старостина	Субъектность студента представляет собой интегральную характеристику его личности, связанную с «внутренне детерминированной» активностью, направленной на саморазвитие и профессиональную самореализацию и обеспечивающую «будущие профессиональные достижения» студента [213, с. 8]. <i>Компоненты:</i> «когнитивно-операциональный, мотивационно-деятельностный, рефлексивно-регуляционный, коммуникативный» [Там же, с. 8].

В результате изучения рассмотренных психолого-педагогических идей, можно прийти к выводу, что не существует единой точки зрения на сущность и содержание профессиональной субъектности будущих педагогов. В качестве ключевых характеристик профессиональной субъектности ученые называют следующие, отраженные в таблице 2 (табл. 2).

Таблица 2 – Основные характеристики субъектности студента

№ п/п	Характеристика субъектности	ФИО ученых
1	активность	Г.И. Аксенова, А.Ф. Березин, Н.М. Борытко, Е.Н. Волкова, А.В. Гвоздева, Т.А. Ольховая, И.А. Серегина, А.Б. Серых, В.И. Слободчиков и др.
2	рефлексия	О.М. Бабич, А.Ф. Березин, Е.Н. Волкова, А.В. Гвоздева, Т.А. Ольховая, И.А. Серегина, В.И. Слободчиков и др.
3	ответственность	А.Ф. Березин, Е.Н. Волкова, А.А. Деркач, М.В. Исаков, Е.Н. Кролевецкая, И.А. Серегина
4	ценностные ориентации (в том числе направленность на освоение ценностей профессии)	Е.Н. Кролевецкая, Т.А. Ольховая, А.Б. Серых,
5	самоконтроль, саморегуляция, самокоррекция	М.В. Исаков, А.К. Маркова, С.А. Пилюгина, В. И. Слободчиков
6	самопознание, осознание собственного опыта	Т.А. Ольховая, А.Ф. Березин
7	направленность на саморазвитие	Н.М. Борытко, Е.Н. Волкова, Л.Г. Майдокина, И.А. Серегина
8	самореализация в осваиваемой профессии	Е.Н. Кролевецкая, А.К. Маркова, Л.М. Митина
9	авторство	В.В. Сериков

Проанализировав разнообразные точки зрения ученых, можно прийти к выводу, что под профессиональной субъектностью исследователями понимается сложная интегративная характеристика личности будущего специалиста, заключающаяся в его активном, ответственном, самостоятельном освоении профессии в образовательном пространстве учебного заведения с целью приобретения опыта решения учебно-профессиональных задач, саморазвития и самосовершенствования.

За основу в рамках данной работы нами было взято определение, данное В.И. Слободчиковым. Под субъектностью ученый рассматривает «способность

субъекта образовательного процесса к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способность встать в практическое отношение к миру, сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения» [206, с. 7].

Нам необходимо было уточнить, в каких действия педагога проявляется феномен субъектности. Анализ природы педагогической деятельности позволил предположить, что субъектность востребована при решении педагогом таких задач, как отбор содержания и методики проведения учебных занятий и воспитательных мероприятий, выбор методов и приемов обучения и воспитания, решение различных проблемно-педагогических задач, которые могут встретиться в учебно-воспитательном процессе школы. При этом необходимо учесть, что субъектность не предполагает репродуктивных действий студента при решении задач по заранее заданному образцу, а направлена на проявление самостоятельности и автономности в выборе способов и приемов освоения педагогической профессии, предполагает проявление индивидуальности, авторства и творчества в решении профессиональных задач и при реализации профессиональных функций педагога.

Было сформулировано рабочее определение профессиональной субъектности будущего педагога. *Профессиональная субъектность будущего педагога* является сложным интегративным качеством личности будущего учителя, заключающимся в проявлении им самостоятельной активной позиции в процессе освоения приемов и способов осуществления педагогической деятельности; в способности к авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания по осваиваемому профилю будущей педагогической деятельности; в готовности к осознанному автономному выбору и творческому применению методов и приемов обучения и воспитания в будущей педагогической практике [72, 71]. Представленная формулировка была доработана и расширена с учетом влияния специфики профессионально-педагогического образования, психолого-педагогических условий освоения студентами содержания педагогических дисциплин и формирования профессионально-педагогических умений, с учетом

современных профессиональных функций педагога и специфики образовательного пространства педагогического вуза.

Структура профессиональной субъектности будущего педагога может быть условно представлена через единство и взаимодействие критериев, указывающих на сформированность данного качества. В научно-педагогической литературе под *критерием* понимается «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; а также мера суждения, оценки какого-либо явления» [97, с. 43]. Качественная сформированность критерия определяется в конкретных показателях. Так, показатель определяется как «количественная и/или качественная характеристика одного или нескольких свойств предмета исследования» [246, с. 82], а также «измеряемая характеристика какой-то одной стороны «ключевого» признака (критерия) изучаемого объекта, дающая количественную или качественную информацию о его конкретном свойстве» [160, с. 49].

Под *критерием сформированности профессиональной субъектности* будущего педагога будут пониматься конкретные существенные «признаки» профессиональной субъектности будущего педагога, позволяющие сделать вывод об уровне сформированности исследуемого качества.

В психолого-педагогической литературе предложены следующие критерии профессиональной субъектности будущих педагогов. Так, Г.И. Аксенова выделяет мотивационно-ценностный, регулятивно-деятельностный и критерий-отношения, исследуя профессиональную субъектность будущего учителя [6]. В работах А.Б. Серых представлены следующие критерии профессиональной субъектности будущего педагога: гносеологический, аксиологический, праксиологический [204]. Л.Г. Майдокина выделяет когнитивный, мотивационно-смысловой и праксеологический критерии профессиональной субъектности будущего педагога [125].

На основе анализа научной литературы, уточненного нами понятия профессиональной субъектности будущего педагога, с учетом психолого-

педагогических условий формирования исследуемого качества и специфики образовательного пространства гуманитарно-педагогического вуза мы можем выделить следующие критерии профессиональной субъектности будущих педагогов: личностный, профессионально-деятельностный и прогностический. Выбор представленных критериев был обусловлен их наполняемостью. Для каждого из перечисленных критериев характерны свои показатели. Перечислим и раскроем критерии и показатели профессиональной субъектности будущих педагогов.

Личностный критерий раскрывает внутренний потенциал и ресурсы студента [64, 70]. В его структуре мы можем выделить следующие *показатели*: осознание студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии, и учет студентом этих особенностей при выборе приемов и способов освоения педагогической профессии (самопознание); способность анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия), осмысление, принятие и трансляция гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности).

Отдельной конкретизации требуют показатели, соответствующие личностному критерию профессиональной субъектности будущих педагогов.

Показатель «самопознание» (осознание студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии) раскрывается через следующие действия студентов: умения рационально распределить силы при выполнении индивидуальных практико-ориентированных заданий и определить роли при выполнении и презентации коллективных проектов; умение осуществить осознанный выбор с учетом своих личностных особенностей, предпочтений, темперамента, а также требований стандарта, профессиональных знаний и опыта,

методов и средств обучения и воспитания при проектировании различных форм взаимодействия с учениками и др.

Показатель «Актуализированный субъектный опыт и рефлексия» (способность анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия) можно раскрыть через следующие действия студентов: умение установить межпредметные связи на разных этапах учебного занятия, соотнести новое знание с уже полученным и своим жизненным опытом и переживаниями; умения ответить на такие вопросы, как «Является ли это знание важным для нас?», «Где оно может нам пригодиться в педагогической деятельности?», «Может ли педагог обойтись без этого знания?» и др.; заполнение листов самоконтроля и самооценки по результатам выполнения заданий; самостоятельность выбора способов осуществления, коррекции и оценки учебно-профессиональной деятельности; саморегуляция и самоконтроль своего поведения, а также своего влияния на других, например, при презентации коллективных работ и осуществлении самостоятельного педагогического взаимодействия с учениками на практике; написание студентами рефлексивных эссе с целью анализа и оценки промежуточных этапов своего личностно-профессионального развития и др.

Показатель «Ценностное отношение к педагогической деятельности» (осмысление, принятие и трансляция гуманистических ценностей педагогической деятельности) можно раскрыть через следующие действия студента: ориентация при анализе педагогических ситуаций и решении проблемно-педагогических задач на общечеловеческие, гуманистические педагогические и духовно-нравственные ценности (гражданственность, нравственность, духовность, ценность детства, позиция ребенка и др.), а также их учет при проектировании различных форм взаимодействия с воспитанниками и при осуществлении реального педагогического взаимодействия с детьми. Необходимо отметить, что о важности формирования ценностного отношения к педагогической деятельности отмечено в

работах О.С. Газмана, Ю.Н. Кулюткина, А.Н. Мушкировой, Т.А. Ольховой и др. [50, 110, 136, 148].

Необходимость выделения личностного критерия профессиональной субъектности будущих педагогов связана возможностью рассмотрения самопознания, актуализированного субъектного опыта и рефлексии, а также ценностного отношения к педагогической деятельности в качестве основы для формирования профессионально-важных качеств, знаний, умений и навыков будущего педагога, раскрывающихся в содержании профессионально-деятельностного критерия.

Содержание *профессионально-деятельностного критерия* составляет познавательная, информационно-когнитивная и профессионально-деятельностная направленность студента [64, 69]. Данному критерию соответствует следующий *показатель* – профессионально-педагогические умения. В рамках изучения студентами педагогических дисциплин особую важность представляют следующие профессионально-педагогические умения: умения творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования; с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности решать профессионально-педагогические задачи, авторски интерпретировать содержание и методику обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор методов и приемов обучения и воспитания обучающихся, творчески реализовывать коммуникативные, конструктивные, дидактические педагогические умения, осуществлять педагогическое взаимодействие.

Необходимость выделения профессионально-деятельностного критерия в структуре профессиональной субъектности будущего педагога обусловлена требованиями нормативно-правовых документов, регулирующих отношения в сфере образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Национальный проект «Образование», Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года и др.), ориентирующих систему профессионального образования в рамках

использования компетентностного подхода на формирование прочной и взаимосвязанной системы профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций будущего педагога.

Прогностический критерий заключается в определении и реализации студентом путей собственного личностного и профессионального развития, в прогнозировании результатов собственной учебно-профессиональной деятельности [64, 69]. Прогностическому критерию профессиональной субъектности будущего педагога соответствует *показатель* личностно-профессиональной самореализации будущего педагога (ориентация на успешное освоение трудовых функций педагога, рассмотрение возможностей построения успешной карьеры в сфере образования, а также рейтинги успеваемости студентов и результаты прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, включенность студента в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона).

Необходимость выделения прогностического критерия обусловлена тем, что навыки прогнозирования собственной деятельности и развития педагогической реальности, успешная самореализация будущего педагога позволяют обеспечить преемственность и непрерывность ступеней профессионального образования, в том числе, позволят студенту спроектировать образ своего профессионального Я на долгие годы вперед.

Под формированием в научно-педагогической литературе понимается «процесс развития и становления, осуществляемый под влиянием внешних воздействий; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений и различных видов деятельности» [160, с. 346].

В. С. Безрукова под формированием понимает «сознательное управление процессом развития человека или отдельных сторон личности, качеств и свойств характера и доведение их до задуманной формы» [16, с. 823].

Г.М. Коджаспирова, рассматривая формирование как педагогический процесс, отмечает, что формирование предполагает «целенаправленное развитие

личности или каких-либо ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения» [97, с. 103].

И.П. Подласый, рассматривая понятие «формирование» указывает на единство воздействия всех факторов «экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических», способствующих «становлению человека как социального существа» [168, с. 21].

В данной работе под *формированием профессиональной субъектности будущих педагогов* понимается специально-организованный, целенаправленный поэтапный педагогический процесс создания психолого-педагогических условий, способствующих актуализации наличного у студента уровня субъектности, направленных на проявление им активности и инициативности в процессе освоения содержания педагогического образования и приобретения практических педагогических умений и навыков, с целью повышения эффективности педагогического процесса и применения студентами полученных знаний в процессе осуществления самостоятельной педагогической деятельности.

Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов осуществляется на основе актуализации и развития уже наличного уровня субъектности личности студента. В основе внутреннего механизма формирования профессиональной субъектности будущего педагога, на наш взгляд, лежат процессы поэтапного создания ситуаций развития исследуемого качества, направленных на самопознание, на осознание студентом собственного опыта и рефлексии, на приобретение ценностного отношения к педагогической деятельности, на развитие умений критического мышления, на решение разнообразных учебно-профессиональных задач (информационно-поисковых, проблемно-ситуационных задач, субъектно-ориентированных и личностно-значимых ситуаций).

Ситуации развития исследуемого можно соотнести с исходными точками развития исследуемого качества в данный момент времени на данном этапе развития студента, для которого важным является осознание процесса

собственного развития «здесь и сейчас». Для будущего педагога является важным осознание данной ситуации собственного развития, для преподавателя – создание условий, способствующих формированию и развитию профессиональной субъектности на основе данной ситуации развития.

Самопознание, осуществляемое студентом систематично и целенаправленно, позволяет разрешить противоречия между представлением студента о себе как о будущем педагоге в контексте выдвигаемых обществом и государством требований к данной профессии и своими реальными возможностями. Самопознание предполагает формирование адекватного представления о себе как о будущем профессионале в условиях современных требований к личности и профессиональной компетентности педагога.

Субъектный опыт в структуре профессиональной субъектности будущего педагога понимается и как актуализированный опыт жизнедеятельности, приобретаемый и реализуемый в ходе процессов личностного и профессионального познания и самопознания. Субъектный опыт личности является важным условием и результатом самопознания, позволяющего студенту сформировать адекватное представление о себе как о будущем субъекте профессиональной деятельности [67].

Рефлексия в данной структуре позволяет контролировать, анализировать и оценивать процессы самопознания и умения работать с собственным опытом, регулировать и направлять общий процесс развития профессиональной субъектности личности [67].

Самопознание, актуализированный субъектный опыт и рефлексия позволяют студенту-педагогу познать себя как субъекта педагогической деятельности, осознать свой личностный и профессиональный опыт, наметить цели и задачи своего развития как будущего профессионала, проанализировать, оценить и скорректировать его результаты [67].

Ценностное отношение к педагогической деятельности позволяет оценить общую профессионально-педагогическую направленность личности,

сформировать педагогическую позицию, в основе которой лежит гуманное отношение к личности обучающегося, осознание социальной значимости педагогического труда и важности непрерывного образования и профессионально-личностного развития для будущего педагога. Изучение, осознание и освоение студентами педагогических ценностей наполняет процесс формирования профессиональной субъектности аксиологическим смыслом, актуализируя для студентов важность таких категорий, как профессионально-педагогический долг, педагогическая справедливость и ответственность, педагогическая честь.

Развитие умений критического мышления осуществляется в процессе освоения студентом содержания образования, а также при самостоятельном решении практико-ориентированных профессиональных задач, в ходе самостоятельной практической педагогической деятельности. Критическое мышление позволяет будущему педагогу овладевать разнообразными стратегиями и технологиями работы с получаемой информацией и приобретенным жизненным и профессиональным опытом, осмысливать достоинства и недостатки своей личности, планировать траекторию будущего профессионального развития.

Вопросы критического мышления были рассмотрены в работах Л.В. Астаховой, В.Н. Брюшинкина, Е.В. Волкова, Е.С. Заир-Бек, Д. Клустера, Г.М. Коджаспировой, Ю.А. Кукушкиной, И.С. Литвиновой, И.А. Мороченковой, Д.А. Поздняковой, Р.У. Пола, Г.В. Сориной, Н.Ю. Туласыновой, Т.С. Хабаровой, Д. Халперн, В.А. Шамиса и др. [14, 36, 46, 74, 95, 97, 108, 119, 133, 170, 171, 211, 228, 229].

Исследователь Г.В. Сориная определяет критическое мышление как рефлексивное, аналитическое, направленное на развитие умений работать с «понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами» [211, с. 101].

Г.М. Коджаспирова рассматривает критическое мышление как способность анализировать и оценивать разнообразную информацию с позиции логики, проверять истинность суждений, доказывать свою точку зрения, действовать в нестандартных ситуациях [97].

Ю.А. Кукушкина рассматривает критическое мышление как комплекс метакогнитивных умений, связанных со способностью субъекта размышлять над процессом собственного мышления с целью выявления логических ошибок, оценивания истинности суждений, поиска альтернативных путей решения проблем [108].

В работах Е.С. Заир-Бек, Н.Ю. Туласыновой отмечена связь критического мышления с процессами самопознания, самообразования, самореализации личности [74, 220]. И.А. Мороченкова и Т.С. Хабарова указывают на связь критического мышления с субъектностью личности. Это позволяет нам сделать предположение о том, что критическое мышление может входить в структуру профессиональной субъектности будущего педагога и рассматриваться в качестве одного из ее элементов [133, 228].

К умениям критического мышления будущего педагога мы относим умения всесторонне и целостно оценивать, анализировать учебно-профессиональную информацию, давать обоснованные суждения, опровергать ложную информацию, доказывать свою педагогическую точку зрения, находить решения нестандартным жизненным и профессиональным ситуациям [66].

Критическое мышление способствует обогащению и актуализации субъектного опыта будущего педагога благодаря тому, что позволяет осваивать новые способы получения знания, делать его личностно значимым для будущего педагога, встраивая в систему личностного опыта. Критическое мышление, благодаря механизму рефлексии, в процессе формирования профессиональной субъектности будущего педагога позволяет студенту произвести более глубокий анализ собственных действий, установить истинность получаемого знания, оценить качество процесса собственного мышления, сформировать собственную позицию по отношению к полученному знанию. Также становятся возможными оценка действий других участников педагогического процесса в соответствии с их ценностными установками, корректировка цели и траектории профессионально-личностного развития.

Критическое мышление связано и с процессами самореализации будущего педагога, поскольку помогает ему осознать и оценить свои личностные и профессиональные способности в процессе учебно-профессиональной деятельности, осмыслить полученные теоретические знания и приобретенный практический опыт, реализовать траекторию собственного профессионального развития, стать успешным и востребованным на рынке труда [68].

Процессы самопознания, осознания собственного опыта и рефлексии, ценностного отношения к педагогической деятельности и умения критического мышления составляют основу процесса формирования профессиональной субъектности будущего педагога, поскольку позволяют студенту осознавать значимость получаемого знания, планировать и осуществлять личностно-профессиональное развитие в процессе обучения.

М.А. Щукиной, на основе анализа работ исследователей, выделены следующие основные функции субъектности, которые, на наш взгляд, можно применить и к профессиональной субъектности будущих педагогов: осуществление «преобразующей активности», саморегуляции, самоуправления и самоконтроля в деятельности, способность разрешать разнообразные жизненные задачи и противоречия, осуществлять непрерывное саморазвитие [241].

Исходя из анализа структуры профессиональной субъектности будущих педагогов (критерии и показатели), контекста моделируемой будущей профессиональной деятельности и требований профессионального стандарта педагога, можно прийти к пониманию, что профессиональная субъектность будущего педагога при изучении педагогических дисциплин выполняет функции самопознания, рефлексии, актуализации жизненного и профессионального опыта, осмысления и принятия гуманистических ценностей педагогической деятельности, авторской интерпретации содержания педагогического образования, творческой реализации профессиональных функций педагога на практике и непрерывного личностно-профессионального саморазвития.

Профессиональная субъектность будущего педагога, выполняя свои функции, служит основой для формирования позиции будущего учителя как субъекта собственной профессиональной деятельности с характерными для этого признаками: наличие развитого профессионального самосознания, профессиональной ответственности; способность к осознанному автономному выбору и творческому применению способов и приемов осуществления профессиональной деятельности, к саморазвитию, саморегуляции и самореализации [72].

Можно предположить, что процесс формирования профессиональной субъектности будущих учителей будет результативным, если формирование профессиональной субъектности будет выступать в качестве одной из целей педагогического образования, а сама профессиональная субъектность будет рассматриваться как структурный компонент профессиональной компетентности педагога, обеспечивающий способность будущего учителя творчески изучать содержание педагогического образования, осуществлять осознанный автономный выбор способов и приемов освоения педагогической профессии, возможность эффективно распоряжаться своими ресурсами, ставить и достигать цели саморазвития.

Необходимо отметить, что цели современного российского педагогического образования обозначены в государственных нормативно-правовых документах и программах. Так, например, в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, отмечено, что совершенствование процесса профессиональной подготовки педагогических кадров должно соответствовать целям национального и научно-технологического развития государства, актуальным исследованиям в области образования [188]. В качестве целей и ключевых принципов обозначены «обеспечение качества общего образования и для будущего развития страны», «непрерывность и преемственность профессионального развития педагогических кадров», «открытость и независимость оценки качества подготовки педагогических кадров» и др. [188].

Для реализации этих стратегически важных целей современного педагогического образования мы считаем необходимым учитывать цели формирования и развития профессиональной субъектности будущих педагогов на этапе их профессиональной подготовки в вузе, которые оказывают существенное влияние на качество подготовки педагогических кадров в РФ.

Однако только включения целей формирования профессиональной субъектности будущих учителей в цели современного российского образования для повышения его качества, на наш взгляд, будет недостаточным – мы считаем, что необходимо еще и включить профессиональную субъектность в структуру профессиональной компетентности учителя в качестве одного из ее компонентов.

Вопросами разработки моделей профессиональной компетентности учителей занимались А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др. [61,75,76,107,127,130,230,234]. Так, например, Н.В. Кузьмина в структуре профессиональной деятельности педагога выделяет конструктивный, организаторский и коммуникативный компоненты [107]. Э.Ф. Зеер отмечает, что в структуру компетентности учителя входят профессиональная направленность личности, профессиональные знания, профессионально важные качества и свойства личности учителя [75]. А.А. Деркач выделяет единство когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов в структуре профессиональной компетентности педагога [61]. Однако в представленных моделях профессиональная субъектность не рассматривается как профессионально важное качество личности педагога, входящее в структуру его профессиональной компетентности.

Результаты анализа ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», показали, что в документе отсутствует данная компетенция, однако, мы предполагаем, что рассмотрение профессиональной субъектности как структурного компонента профессиональной компетентности будущего конкурентоспособного специалиста

сферы образования будет способствовать повышению качества профессионально-педагогического образования в РФ.

Особую роль в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов играют педагогические дисциплины. Личностно-развивающий и воспитательный потенциал педагогических дисциплин был описан в работах А.В. Бондаревой, И.П. Коноваловой, Н.Е. Стеняковой и др. [28, 99, 215].

Педагогические дисциплины, учебная ознакомительная и производственная педагогическая практики обладают особым личностно-развивающим и воспитательным потенциалом, обусловленным личностно-ориентированной целью современного профессионально-педагогического образования в РФ; ресурсом личностного развития и воспитания будущих педагогов; методологическими подходами к изучению педагогических дисциплин (культурологический, антропологический, системный, деятельностный, личностный и др.), коррелирующими с целями формирования профессиональной субъектности будущих учителей; а также разработанными и утвержденными учебно-методическими комплексами как носителями профессиональной психолого-педагогической информации.

Педагогические дисциплины являются обязательным элементом профессионально-педагогической подготовки будущего учителя не только потому, что направлены на формирование прочной и взаимосвязанной системы педагогических знаний, но и обладают особыми возможностями, способствующими становлению субъектных качеств личности будущего педагога.

Так, нами были проанализированы рабочие программы педагогических дисциплин и программ педагогических практик ФГБОУ ВО «АмГПУ» на предмет соответствия целей, обозначенных в данных программах, целям формирования профессиональной субъектности. Результаты данного анализа позволили нам дополнить цели освоения студентами содержания педагогических дисциплин и прохождения практики целями формирования профессиональной субъектности, а

также впоследствии и обогатить содержание данных программ личностно-значимыми, субъектно-ориентированными, кейсовыми задачами и пр.

Нами было определено, что личностно-развивающий и воспитательный потенциал учебных дисциплин «Педагогика», «Основы вожатской деятельности», а также учебной ознакомительной и производственной педагогической практики заключается в том числе, в том, что, благодаря обогащению содержания педагогического образования личностно-значимыми, субъектно-ориентированными, кейсовыми, информационно-поисковыми ситуациями и задачами, становится возможным:

- формирование индивидуального стиля педагогической деятельности;
- становление индивидуализированной концепции будущей профессиональной педагогической деятельности;
- развитие культуры педагогического мышления;
- развитие способности к самостоятельному обобщению, анализу и восприятию профессиональной информации, постановке педагогической цели и выбору путей ее достижения в стандартных и нестандартных жизненных ситуациях;
- развитие ответственного и творческого отношения к работе с детьми;
- формирование ответственного отношения к результатам своей деятельности;
- развитие исследовательской позиции будущего педагога в профессиональной деятельности;
- овладение технологиями планирования собственной педагогической деятельности, технологиями саморазвития и самопроектирования.

Формирование профессиональной субъектности будущего педагога осуществляется в процессе освоения содержания педагогического образования, во время решения разнообразных профессиональных задач, а также в процессе приобретения опыта самостоятельной профессиональной деятельности в период

прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практики. Однако данный процесс требует создания педагогической модели, в соответствии с которой стало бы возможным соблюдение определенных этапов, предполагающих последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента к проявлению им самостоятельности и автономности в выборе способов и приемов освоения педагогической профессии, в том числе к проявлению индивидуальности, авторства и творчества в реализации профессиональных функций педагога в условиях реальной педагогической деятельности.

Таким образом, в данном параграфе нами были рассмотрены вопросы, касающиеся сущности и структуры профессиональной субъектности будущих педагогов, и сделаны следующие выводы:

1. Профессиональная субъектность будущего педагога является сложным интегративным качеством личности будущего учителя, заключающимся в проявлении им самостоятельной активной позиции в процессе освоения приемов и способов осуществления педагогической деятельности; в способности к авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания по осваиваемому профилю будущей педагогической деятельности; в готовности к осознанному автономному выбору и творческому применению методов и приемов обучения и воспитания в будущей педагогической практике.

2. Были определены, обоснованы и раскрыты критерии сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов (личностный, профессионально-деятельностный и прогностический) и соответствующие им показатели.

Личностному критерию соответствуют следующие показатели: осознание студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии, и учет студентом этих особенностей при выборе приемов и способов освоения педагогической профессии (самопознание); способность анализировать и соотносить с уже

приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия), осмысление, принятие и трансляция гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности).

Профессионально-деятельностный критерий определяется через такой показатель, как профессионально-педагогические умения (умения творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования; с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности решать профессионально-педагогические задачи, авторски интерпретировать содержание и методику обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор методов и приемов обучения и воспитания обучающихся, творчески реализовывать коммуникативные, конструктивные, дидактические педагогические умения, осуществлять педагогическое взаимодействие).

Прогностический критерий определяется через показатель личностно-профессиональной самореализации будущего педагога (ориентация на успешное освоение трудовых функций педагога, рассмотрение возможностей построения успешной карьеры в сфере образования, а также рейтинги успеваемости студентов и результаты прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, включенность студента в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона).

3. Под формированием профессиональной субъектности будущих педагогов понимается специально-организованный, целенаправленный, поэтапный педагогический процесс создания психолого-педагогических условий, способствующих актуализации наличного у студента уровня субъектности, направленных на проявление им активности и инициативности в процессе освоения содержания педагогического образования и приобретения практических педагогических умений и навыков, с целью повышения эффективности педагогического процесса и применения студентами полученных знаний в процессе осуществления самостоятельной педагогической деятельности.

4. Логика формирования профессиональной субъектности будущих педагогов должна предполагать создание ситуаций развития, направленных на последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента к проявлению самостоятельности и автономности в выборе способов и приемов освоения педагогической профессии, в том числе к проявлению индивидуальности, авторства и творчества в реализации профессиональных функций педагога в условиях реальной педагогической деятельности.

1.3. Структурно-содержательная модель и психолого-педагогические условия формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин

На основании осуществленного теоретического анализа выше рассмотренных вопросов нами была разработана *структурно-содержательная модель* формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин. С этой целью мы использовали метод педагогического моделирования, позволяющий разработать модель педагогического процесса, отражающую структурные, содержательные и функциональные связи, и позволяющую спрогнозировать результат деятельности. Метод педагогического моделирования был научно обоснован в трудах Б.А. Глинского, Н.В. Кузьминой, Е.А. Лодатко, К. Е. Морозова, В.А. Штоффа и др. [55, 106, 120, 132, 238].

В трудах Е.А. Лодатко педагогическая модель рассматривается как «мысленная система, имитирующая или отражающая определенные свойства, признаки, характеристики объекта исследования, принципы его внутренней организации или функционирования, и презентующаяся в виде культурной формы, присущей определенной социокультурной практике» [120, с. 108].

В педагогической науке выделены следующие «базовые типы» педагогических моделей:

- содержательные – ориентированные на моделирование содержания изучаемого объекта педагогической действительности, образованного совокупностью его различных характеристик;
- структурные – позволяющие смоделировать структуру исследуемого объекта, его внутренние и внешние связи;
- функциональные – направленные на моделирование исследуемого объекта, призванного выполнить определенные педагогические функции (управленческие, дидактические, воспитательные и др.) [Там же].

Помимо рассмотренных «базовых типов» педагогических моделей, выделяют еще «производные типы», позволяющие смоделировать, например, структуру и содержание изучаемого педагогического явления или структуру и его функции. К ним относят: структурно-содержательные, структурно-функциональные и функционально-содержательные [Там же].

Разработанная нами педагогическая модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин является структурно-содержательной, поскольку она определяет, во-первых, компонентный состав смоделированного педагогического процесса формирования исследуемого качества, его внутреннюю структуру, взаимосвязь и взаимозависимость элементов данного процесса с присущими ему связями; во-вторых, данная модель динамична, отражает содержание этапов деятельности и обнаруживает компетентностную функциональную ориентированность входящих в нее элементов.

Спроектированная структурно-содержательная модель является одним из средств разрешения противоречия, возникшего между возможностями реализации личностно-развивающего и воспитательного потенциала педагогических дисциплин при формировании профессиональной субъектности будущих педагогов и недостаточной разработанностью структурно-содержательной модели

формирования данного качества при изучении студентами педагогических дисциплин.

Модель позволяет представить процесс формирования профессиональной субъектности будущих педагогов как совокупность закономерных взаимосвязанных компонентов, составляющих единый процесс, который может быть интегрирован в единый профессионально-образовательный процесс педагогического вуза.

Разработанная структурно-содержательная модель вытекает из научной идеи о результативном формировании профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин на основе реализации структурно-содержательной модели, которая предполагает последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента к проявлению самостоятельности и автономности в выборе способов и приемов освоения педагогической профессии, в том числе к проявлению индивидуальности, авторства и творчества в реализации профессиональных функций педагога в условиях реальной педагогической деятельности. Разработанная на основе этой идеи модель описывает последовательность проблемно-поисковых, субъектно-ориентированных, личностно-значимых учебных ситуаций и задач, позволяющих студентам проявить свою субъектную позицию в решении разнообразных профессиональных задач, связанных с отбором содержания будущих занятий, выбором методов и приемов воспитания и обучения учащихся, решением проблемно-педагогических задач в условиях будущей профессиональной деятельности.

Данная модель представлена совокупностью шести компонентов: концептуального, целевого, содержательно-деятельностного, диагностического, технологического, контрольно-оценочного компонентов.

Концептуальный компонент включает в себя концептуальную основу данной модели, представленную требованиями нормативно-правовых документов в области образования, указанными выше.

Концептуальный компонент включает в себя также совокупность педагогических подходов и принципов реализации разработанной структурно-содержательной модели. Данная модель разработана на основе системного, деятельностного, личностного, субъектного и компетентностного *подходов* в образовании.

Системный подход позволяет вычленить компоненты рассматриваемой модели и установить взаимосвязь между ними. Данный подход был рассмотрен в работах Л. Фон Берталанфи, В.П. Беспалько, И.В. Блауберга, Б.Ф. Ломова, Э.Г. Юдина и др. [21, 22, 25, 122, 245]. Использование системного подхода ориентирует нас на рассмотрение процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов как целостного и сложноорганизованного процесса. Реализация данного подхода раскрывается через взаимосвязанные принципы: целостности, структурности, взаимозависимости системы и среды, иерархичности.

В основу разработанной модели положен также деятельностный подход, рассматривающий студента как субъекта собственной активной учебно-профессиональной деятельности, являющейся условием формирования у него профессиональной субъектности. Сущность данного подхода достаточно широко описана в трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и других [49, 51, 59, 116, 243]. Нами были учтены следующие принципы реализации деятельностного подхода: деятельности, целостности, непрерывности, творчества, психологической комфортности.

В основу разработки структурно-содержательной модели положен и личностный подход, требующий рассматривать направленность процесса профессиональной подготовки будущего специалиста на развитие профессионально-личностных качеств, профессиональной субъектности, личностный и профессиональный рост. Данный подход был рассмотрен в работах К.А. Абульхановой-Славской, Е.В. Бондаревской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др. [2, 29, 127, 130, 163, 190]. Нами были учтены следующие принципы личностного подхода: принцип индивидуальности,

принцип самоактуализации, принцип субъектности, принцип творчества и успеха, принцип доверия и успеха.

Представленная модель разработана также на основе положений субъектного подхода, рассматривающего студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности, наделенного характеристиками субъектности, отражающей его активное, ответственное отношение к осваиваемой профессии, направленной на саморазвитие с целью приобретения опыта решения профессиональных задач в контексте выдвигаемых обществом и государством требований к профессии. Субъектный подход требует рассматривать процесс организации педагогического исследования, фиксируя внимание на развитии субъектного опыта студента, становлении его субъектной позиции, субъектных качеств личности, автономности и самостоятельности в педагогическом процессе. Основные положения данного подхода были рассмотрены в работах Л.В. Абдалиной, А.Ф. Березина, Е.Н. Волковой, А.В. Гвоздевой, М.В. Исакова, А.В. Кушнаренко, Т.А. Ольховой, С.И. Осиповой, Е.И. Сахарчук, И.А. Серегинной, В.В. Серикова и др. [1, 20, 48, 53, 87, 111, 149, 153, 192, 199, 200]. Реализация данного подхода обеспечивается рядом принципов, к которым мы относим следующие: индивидуализация процесса обучения, событийность, личностная включенность субъекта образовательного процесса в деятельность, создание в педагогическом процессе условий для саморазвития, создание субъект-субъектных взаимоотношений.

Компетентностный подход как методологическая основа современного профессионального образования выступает регулятивом проектирования содержания педагогического образования как системы компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных), обеспечивающих реализацию субъектной позиции будущего педагога. При построении данной модели мы учитывали следующие принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании, описанные в трудах ученых В.А. Адольфа, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Л.А. Орловой, В.А. Слостенина, О.Г. Смоляниновой, Н.А. Тарасюк, А.В. Хуторского, Л.В. Шкеринной [3, 42, 77, 152, 205, 209, 216, 230,

237]: принцип моделирования контекста будущей профессиональной деятельности, принцип непрерывного образования, принцип ориентации субъектов образовательной деятельности на формирование универсальных компетенций, принцип адаптированности профессионального образования к динамично изменяющимся условиям рынка и потребностям общества.

Целевой компонент определяет последовательность целей для этапов процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов. Данный компонент задает ориентацию на единую цель, достижение которой позволяет определить завершенность процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин. В свою очередь, цели каждого этапа и средства их достижения подробно раскрываются в технологическом компоненте разработанной модели [64].

Содержательно-деятельностный компонент разработанной модели включает в себя психолого-педагогические условия формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, поскольку целенаправленный процесс формирования профессиональной субъектности требует от исследователей создания специальных психолого-педагогических условий в образовательном процессе вуза.

Под педагогическими условиями Е.В. Яковлев понимает «совокупность мер педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности» [248, с. 158]. В работах Е.А. Ганина отмечено, что педагогические условия представляют собой «совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для создания целенаправленного воспитательно-образовательного процесса» [52, с. 91]. Н.М. Борытко под педагогическими условиями понимает «внешние обстоятельства», оказывающее влияние на протекание специально сконструированного с субъектами педагогической деятельности педагогического процесса [30, с. 18].

В научно-педагогической литературе выделены следующие классификационные группы педагогических условий.

Первая категория – организационно-педагогические условия. Они представляют собой комплекс целенаправленно созданных возможностей образовательной среды, включая формы и методы, которые ориентированы на реализацию образовательных целей и координацию процессуальной составляющей анализируемой педагогической системы.

Вторая категория – психолого-педагогические условия. Это совокупность педагогических воздействий, оказываемых на личностный рост обучающихся, целью их создания является оптимизация образовательного процесса и развитие личностного аспекта рассматриваемой педагогической системы.

Третья категория – дидактические условия. Они необходимы для более для целенаправленного отбора и применения содержания образования, организационных форм, приемов, средств и методов, направленных на достижение дидактических целей.

В профессионально-образовательном процессе педагогического вуза для формирования профессиональной субъектности как интегративного качества будущего педагога необходимо создание психолого-педагогических условий, инициирующих ситуации поэтапного развития профессиональной субъектности и оказывающих влияние на развитие личности студента с целью повышения эффективности образовательного процесса.

А.Б. Ваньков предлагает следующие условия, необходимые для формирования исследуемого нами качества: формирование мотивации учебно-профессиональной деятельности, рефлексии личностных и профессиональных качеств, формирование деятельности самообразования и др. [41].

В трудах С.И. Осиповой в качестве фактора становления субъектной позиции учащихся рассмотрена личностно-ориентированная модель образования, предполагающая создание следующих условий: «предоставление возможности самостоятельного проектирования учащимися личностно-значимого содержания образования; выбор учащимися вариантов содержания и траектории образования;

вовлеченность учащихся в рефлексию границ и результатов своей деятельности» [153, с. 13].

Т.А. Ольховая рассматривает образовательное пространство университета как фактор, способствующий становлению субъектности студента вуза, и выделяет следующие условия: «проблемность, проективность, эвристичность, рефлексивность» [149, с. 26].

По мнению В.И. Слободчикова, «общественными, социально-педагогическими, психолого-педагогическими условиями становления субъектности человека являются свобода действия, возможность выбора, ответственность за последствия своих действий и поступков» [206, с. 15].

А.В. Мудрова в качестве условий, способствующих становлению субъектности будущего учителя, рассматривает включение будущих педагогов в проектную и волонтерскую деятельность, а также использование процедур рефлексии [134].

Проведенный теоретический анализ, рассмотрение специфики изучаемого феномена и логики развития предмета исследования, предполагающего актуализацию наличного уровня субъектности личности студента, позволил нам предположить, что формирование профессиональной субъектности будущего педагога будет осуществляться за счет создания в образовательном процессе следующих *психолого-педагогических условий*, инициирующих ситуации поэтапного развития профессиональной субъектности у студента:

– мотивация учебно-профессиональной деятельности (создание и повышение познавательных, социальных, профессионально-ценностных мотивов и пр.); рефлексия личностных и профессиональных качеств, а также способов освоения профессионально-педагогической деятельности (личностная, интеллектуальная, коммуникативная рефлексия);

– вовлечение студентов в самостоятельную, творческую, поисковую деятельность по освоению и авторской интерпретации способов и приемов

осуществления педагогической деятельности и творческому решению профессионально-педагогических задач;

– ориентация студента на профессиональное саморазвитие, на ответственность за результаты собственного образования и на построение дальнейшей траектории личностно-профессионального развития с принятием ценностного отношения к своей профессиональной деятельности [72, 70].

Диагностический компонент выполняет функцию диагностики и мониторинга сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов как основы для проектирования и коррекции хода образовательного процесса. В диагностический компонент включены критерии и показатели профессиональной субъектности будущих педагогов, которые уже подробно были раскрыты в содержании параграфа 1.2.

Технологический компонент разработанной модели описывает ситуации развития, цели и средства достижения каждого этапа процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов. Опишем эти этапы.

На первом этапе важно обеспечить процесс развития у студентов навыков самопознания, умений анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства и действия, обеспечить процессы осмысления и принятия гуманистических ценностей педагогической деятельности и формирования активной самостоятельной позиции студентов [194].

Средства достижения цели первого этапа: процедуры личностной, коммуникативной, интеллектуальной рефлексии на учебных занятиях, методы стимулирования и мотивации, развития познавательного интереса, личностно-значимые и субъектно-ориентированные ситуации [194].

На втором этапе необходимо обеспечить процесс формирования у студентов умений творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования, с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности, осуществлять ценностный выбор и решать профессионально-педагогические задачи [194].

Средства достижения цели второго этапа: продуктивные технологии профессионального образования (технология развития критического мышления, диалоговая и игровая технологии, технология проблемного обучения, технология смыслового чтения, исследовательская и проектная технологии, технология модерации, технология перевернутого класса и др.), активные и интерактивные методы профессионального обучения (мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, «гексы», скрайбинг, сторителлинг, театрализация и др.), традиционные и инновационные формы обучения (групповое обучение, смешанное и гибридное обучение, педагогическая гостиная, методический калейдоскоп, ярмарка педагогических идей, деловые и ролевые игры, тренинг и др.), практико-ориентированные задания (информационно-поисковые, проблемно-ситуационные задачи, исследовательские работы, творческие задания, индивидуальные и коллективные проекты, педагогические ситуации и задачи и др.). Особую роль в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов играют профессиональные пробы, игровое и имитационное моделирование, практико-ориентированные задачи, личностно-значимые и субъектно-ориентированные ситуации [194].

На третьем этапе необходимо обеспечить процесс формирования у студентов умений самостоятельно творчески реализовывать приемы и способы осуществления профессионально-педагогической деятельности, а именно: проявлять самостоятельную активную позицию в процессе авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор и творческую реализацию методов и приемов и обучения и воспитания обучающихся [194].

Средства достижения цели третьего этапа: организация профессиональных проб, участие в проведении для детей дней открытых дверей, конференций, экскурсий, каникулярных школ и фестивалей, прохождение студентами учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, проведение отчетных конференций по итогам практики студентов,

участие в конкурсах профессионального мастерства. Особую роль в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов играют индивидуальные образовательные маршруты и индивидуальные планы прохождения практик, написание рефлексивных эссе по итогам практик, анализ проблемно-педагогических ситуаций, заполнение рефлексивного дневника педагогической практики [194].

Контрольно-оценочный компонент разработанной модели отражает динамику уровней в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов.

Под *уровнем сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов* в данном исследовании понимается степень измерения достигнутого студентом уровня овладения профессионально-педагогическими умениями уровень его личностно-профессионального развития.

Опираясь на содержательное наполнение критериев, мы можем выделить следующие *уровни сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов*: высокий, средний и низкий. Для высокого уровня характерен высокий уровень сформированности личностного, профессионально-деятельностного и прогностического критериев профессиональной субъектности, а также высокий уровень соответствующих данным критериям показателей. Для среднего уровня характерен недостаточно высокий, средний уровень сформированности критериев и показателей изучаемого качества. Для низкого уровня, соответственно, мы выделяем низкий уровень сформированности критериев и показателей рассматриваемого в данной работе профессионального качества будущего педагога [63].

Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин будет осуществляться за счёт прохождения указанных уровней ее развития.

Содержательное наполнение критериев и уровней сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов представлено в таблице 3 (табл. 3) [63].

Таблица 3 – Матрица оценивания сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов

Критерий сформированности	Динамика формирования профессиональной субъектности будущих педагогов		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Личностный критерий	Слабая осознанность студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии (самопознание); недостаточно сформированная способность анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия); недостаточное осмысление или отсутствие принятия и трансляции гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности).	Неполная осознанность студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии (самопознание); неполностью сформированная способность анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия); частичное осмысление, принятием и трансляция гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности).	Осознание студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии (самопознание); способность анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия); осмысление, принятие и трансляция гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности).

Профессионально-деятельностный критерий	Преобладающие репродуктивные учебно-профессиональные действия студента.	Частично самостоятельное под руководством преподавателя или методиста-наставника решение профессиональных задач.	Самостоятельное творческое решение профессионально-педагогических задач.
Прогностический критерий	Слабая ориентация на успешное освоение трудовых функций педагога и на возможность построения карьеры в сфере образования, низкие рейтинги успеваемости студентов и результатов прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, отсутствие включенности студентов в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона.	Средняя ориентация на успешное освоение трудовых функций педагога и на возможность построения карьеры в сфере образования, средние рейтинги успеваемости студентов и результатов прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, частичная включенность студентов в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона.	Ориентация на успешное освоение трудовых функций педагога и на возможность построения карьеры в сфере образования, высокие рейтинги успеваемости студентов и результатов прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, включенность студентов в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона.

Логика формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин предполагает последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента по решению информационно-поисковых, проблемно-ситуационных, субъектно-ориентированных и личностно-значимых профессионально-педагогических задач, связанных с освоением содержания педагогического образования, с выбором средств достижения педагогической цели, с анализом и оценкой педагогической ситуации, с отбором содержания и методики будущих учебных занятий и воспитательных мероприятий, с выбором методов и приемов обучения и воспитания учащихся (низкий уровень), к частично самостоятельному под руководством преподавателя или методиста-наставника решению данных задач

(средний уровень) и далее к самостоятельному автономному выбору способов и приемов решения перечисленных видов профессионально-педагогических задач (высокий уровень).

Для диагностики уровней сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов используется комплекс диагностических методик (см. в табл. 4 на с. 88), рейтинги успеваемости студентов, результаты прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, методы самоконтроля и самооценки, методы экспертных оценок (работодателей города и края).

Для диагностики уровней сформированности профессиональной субъектности применяются также фонды оценочных средств и специально разработанные тесты и задания, требующие проявления субъектной позиции студента в ситуациях решения педагогических задач, предполагающих выбор средства достижения педагогической цели, анализ и оценку педагогической ситуации, отбор содержания воспитательных мероприятий, выбор средств и методов обучения и воспитания обучающихся.

Контрольно-оценочный компонент отражает также эффективность комплекса мер, направленных на реализацию данной модели, и характеризует достигнутые результаты в соответствии с поставленной целью. В качестве *результата* мы рассматриваем динамику в формировании уровней профессиональной субъектности будущего педагога.

В том числе, для эффективной реализации разработанной модели нами было разработано и внедрено в профессионально-образовательный процесс педагогического вуза перечисленное выше учебно-методическое обеспечение процесса формирования исследуемого качества.

Описанная структурно-содержательная модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин представлена на Рисунке 1.



Рисунок 1 – Структурно-содержательная модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин

Охарактеризованные компоненты структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин представлены в целостности и взаимосвязи, направлены на достижение поставленной цели, рассматриваются в контексте профессиональной подготовки, непрерывного профессионально-педагогического образования.

На этапе теоретического исследования нами был сформирован комплекс диагностических методик [62]. Данные методики позволяют изучить уровень сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов. Диагностический инструментарий исследования представлен в таблице 4 (табл. 4).

Таблица 4 – Диагностический инструментарий исследования

№ п/п	Критерии	Показатели	Методики диагностики
1	Личностный критерий	Самопознание	Методика исследования самоотношения (МИС) (автор – С.Р. Пантеев)
		Актуализированный субъектный опыт и рефлексия	Методика диагностики рефлексивности (опросник А.В. Карпова)
		Ценностное отношение к педагогической деятельности	Опросник терминальных ценностей (автор – И.Г. Сенин)
2	Профессионально-деятельностный критерий	Профессиональные умения будущего педагога	Фонды оценочных средств по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности», решение субъектно-ориентированных и личностно-значимых ситуаций и задач, рейтинги успеваемости студентов, результаты прохождения учебных и производственных практик, рефлексивные дневники и рефлексивные эссе.
3	Прогностический критерий	Личностно-профессиональная самореализация	Многомерный опросник самореализации личности (автор – С.И. Кудинов)
			Дополнительно для оценки уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов был использован метод экспертных оценок – анкета для руководителей педагогической практики «Оценка

			уровня профессиональной студента-практиканта» (разработана автором)	сформированности субъектности (разработана автором)
--	--	--	---	---

Необходимо обосновать представленный выбор диагностических методик исследования.

Методика исследования самоотношения личности (МИС) (автор – С.Р. Пантилеев) [157] позволяет выявить уровень самопознания и актуализации субъектного опыта личности через структуру самоотношения, которая рассматривается как сложная многоуровневая эмоционально-оценочная система отношений человека к самому себе. Данная методика направлена на определение особенностей внутренней динамики самосознания, структуры и специфики отношения личности к собственному «Я» и оценку выраженности отдельных компонентов самоотношения, таких как: закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценочность, самопривязанность, внутренняя конфликтность и самообвинение [157].

Поскольку личностный критерий профессиональной субъектности будущего педагога составляют внутренний потенциал и ресурсы студента, к которым мы относим механизмы рефлексии и актуализации субъектного опыта, самопознания, ценностного отношения к профессиональной деятельности, для его диагностики мы использовали методику исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева и методику диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В.).

Методика диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В.) [91] позволяет определить уровень самопознания, самоконтроля и осмысления личностью своего жизненного опыта. Диагностические возможности данной методики направлены на анализ и изучение личностью своего собственного Я, на соотнесение мотивов, поступков и идеалов личности с конкретными событиями и явлениями собственной жизни, на выявление способности соотносить свои действия с ситуацией и координировать их в соответствии с изменяющимися условиями [Там же].

Благодаря выделению трех видов рефлексии в интерпретации данной методики становится возможным всесторонняя диагностика рефлексивности личности. Использование диагностического потенциала данной методики позволяет испытуемому произвести не только анализ мотивов, предпосылок и целей своего поведения в настоящем (ситуативная рефлексия), но и проанализировать, осознать, сопоставить с выделенными мотивами и целями свой прошлый опыт (ретроспективная рефлексия), а также спланировать и проанализировать свою предстоящую деятельность, спрогнозировать вероятный исход некоторых событий (перспективная рефлексия) [Там же].

Опросник терминальных ценностей (автор – И.Г. Сенин) [195] позволяет диагностировать жизненные ценности студентов в зависимости от степени их значимости и проявленности в различных жизненных сферах: профессиональная жизнь, образование, семья, общественная жизнь и увлечения. Методика позволяет оценить общую и профессиональную направленность личности и сформированность ценностного отношения к профессиональной деятельности [Там же].

Содержание *профессионально-деятельностного критерия* составляет познавательная, информационно-когнитивная и профессионально-деятельностная направленность студента, которую раскрывает показатель профессионально-педагогических умений будущего педагога. Для диагностики данного критерия нами были использованы:

- фонды оценочных средств по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности», составленные на основании ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», учебного плана ФГБОУ ВО «АмГПГУ» и рабочих программ учебных дисциплин;

- специально разработанные тесты и задания, требующие проявления субъектной позиции студента (субъектно-ориентированные и личностно-значимые

ситуации и задачи, информационно-поисковые задания, проблемно-ситуационные профессиональные задачи и кейсы);

- рейтинги успеваемости студентов;
- результаты прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик;
- методы самоконтроля и самооценки (рефлексивные эссе, рефлексивные дневники, оценочные листы, отчёты-самоанализы, рефлексивные листы и др.);
- метод экспертных оценок (работодатели города и края).

Для диагностики *прогностического критерия субъектности личности* будущих педагогов мы использовали *многомерный опросник самореализации личности* (автор – С.И. Кудинов) [105]. Данная методика позволяет выявить специфику реализации потенциала личности будущего педагога. Использование опросника позволяет испытуемым проанализировать свой жизненный опыт, оценить свои личностные и профессиональные качества, уровень своего профессионального развития и успешности в различных сферах деятельности, а также оценить и скорректировать намеченную траекторию личностного и профессионального развития. Опросник позволяет выявить и оценить уровень самопознания, самоактуализации, самовыражения, стремления к самосовершенствованию и актуальный уровень самореализации личности будущего педагога с выявлением доминирования одного из видов самореализации: личностной, социальной или профессиональной [Там же].

Для проверки нашего предположения о том, что профессиональная субъектность будущего педагога раскрывается через показатели его самопознания, актуализации субъектного опыта, рефлексии, ценностного отношения к педагогической деятельности, профессиональных умений и самореализации, мы разработали предложенный комплекс методик, позволяющий выявить уровень сформированности профессиональной субъектности будущего специалиста. Сумма пяти показателей, выводимых из выбранных методик, позволяет нам

определить высокий, средний или низкий уровень сформированности исследуемого качества.

На данном этапе нами было проведено исследование с целью первоначального изучения уровня сформированности исследуемого качества у будущих педагогов. В нем приняло участие 116 человек. Данная выборка была представлена студентами четвертых курсов, обучающихся в ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет». Это были студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Нами были выбраны студенты следующих образовательных профилей: «Русский язык» и «Литература», «Начальное образование» и «Иностранный язык», «Иностранный язык (первый)» и «Иностранный язык (второй)», «Химия» и «Биология», «Математика» и «Физика». Работа по формированию изучаемого качества личности ранее с данными группами студентов не осуществлялась.

Изучение уровня *профессиональной субъектности* в группах испытуемых четвертого курса имело следующие результаты, представленные в таблице 5 (табл. 5).

Таблица 5 – Результаты изучения уровня профессиональной субъектности студентов 4 курса

№ п/п	Критерии	Показатели	Уровень	Количество чел.	%
1	Личностный критерий	Самопознание	Высокий	21	18,1
			Средний	61	52,6
			Низкий	34	29,3
		Актуализированный субъектный опыт и рефлексия	Высокий	35	30
			Средний	52	45
			Низкий	29	25
		Ценностное отношение к педагогической деятельности	Высокий	28	24,1
			Средний	58	50
			Низкий	30	25,9
2	Профессионально-деятельностный критерий	Профессионально-педагогические умения	Высокий	23	19,8
			Средний	48	41,4
			Низкий	45	38,8
3	Прогностический критерий		Высокий	23	19,8
			Средний	58	50

		Личностно- профессиональная самореализация	Низкий	35	30,2
--	--	--	--------	----	------

Обозначенные результаты изучения уровней сформированности профессиональной субъектности испытуемых 4 курса по личностному, профессионально-деятельностному и прогностическому критериям представлены на Рисунке 2.

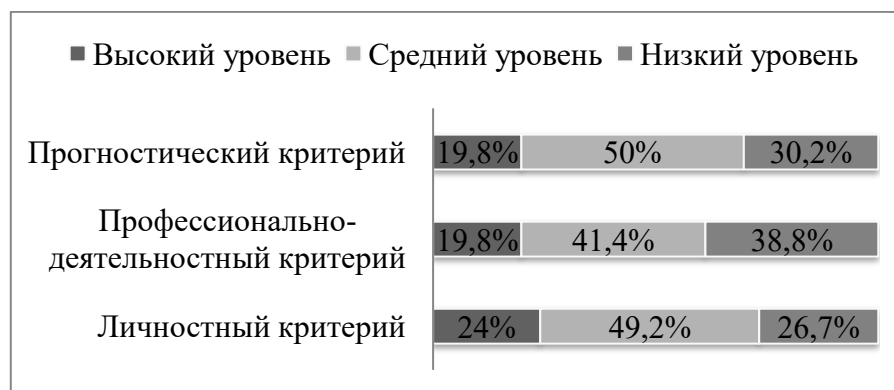


Рисунок 2 – Уровни сформированности профессиональной субъектности испытуемых 4 курса по личностному, профессионально-деятельностному и прогностическому критериям

По результатам исследования у 22% студентов мы можем выделить высокий уровень сформированности профессиональной субъектности, у 48% студентов – средний уровень, у 30% студентов – низкий уровень.

Полученные результаты данного исследования позволили нам сделать вывод, что профессиональная субъектность будущих педагогов находится на недостаточно сформированном, среднем уровне. Это свидетельствует о том, что профессиональная подготовка будущего специалиста не в полной мере соответствует предъявляемым к ней требованиям, отраженным в имеющихся отечественных нормативно-правовых документах.

В документе «Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. в качестве одного из системных драйверов, представляющих собой уже сложившиеся тенденции в образовании, рассматривается «дезадаптация

педагогических кадров», связанная с тем, что большинство педагогов «обнаруживает предел возможностей для адаптации» к постоянно меняющимся требованиям современного мира, «в ситуации с нарастающей скоростью технологических, социальных и иных инноваций» [96]. В связи с этим важным в данных условиях становится формирование профессиональной субъектности будущего педагога, позволяющей ему впоследствии определять перспективы личностно-профессионального развития и проявлять мобильность в образовательном пространстве своего региона и страны.

О важности подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, способных обеспечить стабильное и устойчивое развитие общества, было отмечено Президентом Российской Федерации в Послании Федеральному Собранию от 29 февраля 2024 года [175]. Во многом развитие современного общества и образования зависит от способности педагога успешно развиваться в условиях вызовов современного мира. В данном контексте субъектность как системное качество личности позволяет педагогу соответствовать требованиям современного российского общества, качественно работать в условиях современных трендов и тенденций.

Согласно Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, на данный момент сохраняется «дисбаланс качества и условий подготовки педагогов в разных образовательных организациях», что приводит к ухудшению качества его профессиональной подготовки [188]. Проблема подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, способных обеспечить «экономический суверенитет» страны обозначена также и в Постановлении «О стратегических направлениях развития образования в Российской Федерации в условиях современных вызовов» от 14 марта 2025 года [176]. Решение задач повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей связано с совершенствованием процесса их методической, психолого-педагогической, предметной подготовки, с повышением социальной активности личности и с формированием нравственных качеств, с

созданием условий для непрерывного личностного и профессионального развития, что во многом обнаруживает взаимосвязь с субъектными качествами личности будущего педагога.

В национальном проекте «Образование», актуальном на момент проведения педагогического эксперимента, в качестве приоритетного направления развития отмечена система учительского роста педагогических работников, для обеспечения развития которой необходимы навыки профессионально-личностного самосовершенствования и развития педагогов в условиях дальнейшего непрерывного профессионального образования [141].

Национальный проект «Кадры», реализуемый в настоящее время, также имеет одной из приоритетных целей поддержку профессионального образования с целью совершенствования процесса профессиональной подготовки и повышения квалификации, в том числе и работников сферы образования, способных реализовывать цели национального развития РФ в области образования. Это становится достижимым благодаря реализации разных федеральных проектов в рамках данного национального проекта (например, «Образование для рынка труда», «Человек труда» и др.), направленных на повышение мобильности и создание условий для «максимальной профессиональной самореализации молодежи для потребностей рынка труда», что подчеркивает для нас важность формирования активности, самостоятельности и субъектности будущего педагога в профессионально-образовательном процессе педагогического университета [139].

На важность формирования субъектных качеств личности будущего педагога указывает и федеральный проект «Педагоги и наставники», реализуемый в рамках национального проекта «Молодежь и дети», имеющий целью превышение престижа педагогической профессии и привлечение молодых специалистов в образовательные организации [140].

Важность формирования умений критического мышления, связанных с профессиональной субъектностью будущего педагога, отмечена и в «Концепции

развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года» [100]. В документе сказано, что способность «критически осмысливать полученные данные и осваивать новые виды деятельности» является важным профессиональным качеством личности, новой универсальной, «сквозной» компетенцией [Там же].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» от 22.02.2018 № 125) в разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы» в качестве первой категории универсальных компетенций устанавливает «Системное и критическое мышление»: «УК-1: способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» [222, с. 5]. Компетенция «УК-6: способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» указывает на важность формирования субъектных качеств личности будущего учителя, способствующих его профессионально-личностному росту и развитию [Там же].

Также в данном документе можно отметить компетенции ОПК-3 (способность организовывать деятельность обучающихся), ОПК-6 (способность использовать психолого-педагогические технологии в работе), ОПК-7 (способность взаимодействовать с участниками образовательных взаимоотношений), которые указывают на важность формирования профессиональной субъектности будущих педагогов как интегративного качества их личности, связанного со способностью осуществлять самостоятельный выбор форм, методов и технологий обучения, а также готовности к организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях [Там же].

В Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (от 18.10.2013 г.) отмечена важность

использования учителем процедур анализа и умений выбора при планировании, организации и коррекции хода учебно-воспитательного процесса. Реализация общепедагогической функции «Обучение» требует от педагога выполнения следующих трудовых действий, успешность которых определяется сформированными у педагога субъектными качествами. К ним можно отнести следующие: «планирование и проведение учебных занятий», «систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению», «организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися», «формирование универсальных учебных действий» [181].

Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» содержит в себе следующие должностные обязанности учителя, для успешного выполнения которых необходимы сформированные субъектные качества: «ориентация на личность обучающегося, развитие его мотивации, познавательных интересов, способностей, организация самостоятельной деятельности обучающихся, в том числе исследовательской, реализация проблемного обучения, осуществление связи обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждение с обучающимися актуальных событий современности» [Там же].

На важность умений осуществлять профессиональный выбор и организовывать учебно-воспитательный процесс указывает также необходимость реализации таких должностных обязанностей, связанных с профессиональной субъектностью будущего педагога, как «обоснованно выбирать программы и учебно-методическое обеспечение, включая цифровые образовательные ресурсы», «проводить учебные занятия», «планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с образовательной программой образовательного учреждения» и пр. [Там же].

На необходимость формирования профессиональной субъектности будущего педагога также указывают и Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования и основного общего образования (далее – ФГОС НОО, ФГОС ООО). В связи с тем, что «в основе ФГОС лежат представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося» и реализация данных документов обеспечивает «вариативность содержания образовательных программ» и «возможность формирования программ различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся», возрастает необходимость в подготовке творческого и компетентного педагога, обладающего развитыми субъектными качествами личности [177; 178, с. 1-2].

Результаты анкетирования, проведенного среди руководителей образовательных организаций, также подтверждают данное предположение: современная школа нуждается в активном, самостоятельном, творчески работающем педагоге, обладающем профессиональной субъектностью. Для проверки данного предположения нами была разработана и апробирована анкета для руководителей образовательных учреждений по выявлению удовлетворенности руководителя ОУ качеством работы педагогического коллектива (Приложение А). В анкетировании приняло участие 20 руководителей образовательных организаций г. Комсомольска-на-Амуре и Хабаровского края. По результатам проведенного опроса только 40 % опрошенных директоров школ отмечают полную удовлетворенность качеством работы педагогического коллектива, 35 % руководителей отмечают среднюю удовлетворенность, 25 % опрошенных – низкую.

По итогам данного исследования мы можем сделать следующие выводы: во-первых, исследование, проведенное с целью первоначального изучения уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов, позволило нам констатировать недостаточный уровень сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов; во-вторых, результаты

анкетирования, проведенного среди руководителей ОУ, позволили нам убедиться в том, что современная школа нуждается в педагоге, обладающем данным профессиональным качеством личности; в-третьих, мы пришли к выводу о необходимости проведения экспериментального исследования с целью формирования профессиональной субъектности у будущих учителей при изучении педагогических дисциплин на основе разработанной структурно-содержательной модели.

Таким образом, подводя итог рассмотрению вопросов данного параграфа, мы сделали следующие выводы:

1. Теоретически обоснована структурно-содержательная модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин, разработанная на основе системного, деятельностного, личностного, субъектного и компетентностного подходов. Модель представлена совокупностью концептуального, целевого, содержательно-деятельностного, диагностического, технологического, контрольно-оценочного компонентов. Разработанная модель описывает этапы процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов; цели, психолого-педагогические условия и педагогические средства достижения целей каждого этапа; средства диагностики уровней сформированности исследуемого качества.

2. В основе построения структурно-содержательной модели заложена указанная выше логика формирования профессиональной субъектности, необходимая для анализа студентами уровня своего профессионального развития при изучении педагогических дисциплин, основанное на ней описание уровней сформированности данного качества. Логика формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин направлена на поэтапное создание ситуаций развития исследуемого качества и предполагает последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента по решению информационно-поисковых, проблемно-ситуационных, субъектно-ориентированных и личностно-значимых

профессионально-педагогических задач, связанных с освоением содержания педагогического образования, с выбором средств достижения педагогической цели, с анализом и оценкой педагогической ситуации, с отбором содержания и методики будущих учебных занятий и воспитательных мероприятий, с выбором методов и приемов обучения и воспитания учащихся (низкий уровень), к частично самостоятельному под руководством преподавателя или методиста-наставника решению данных задач (средний уровень) и далее к самостоятельному автономному выбору способов и приемов решения перечисленных видов профессионально-педагогических задач (высокий уровень).

3. Было определено, что на реализацию модели будут оказывать влияние следующие психолого-педагогические условия:

- мотивация учебно-профессиональной деятельности (создание и повышение познавательных, социальных, профессионально-ценностных мотивов и пр.); рефлексия личностных и профессиональных качеств, а также способов освоения профессионально-педагогической деятельности (личностная, интеллектуальная, коммуникативная рефлексия);

- вовлечение студентов в самостоятельную, творческую, поисковую деятельность по освоению и авторской интерпретации способов и приемов осуществления педагогической деятельности и творческому решению профессионально-педагогических задач;

- ориентация студента на профессиональное саморазвитие, на ответственность за результаты собственного образования и на построение дальнейшей траектории личностно-профессионального развития с принятием ценностного отношения к своей профессиональной деятельности.

Выводы по первой главе

В первой главе «Теоретические предпосылки решения проблемы формирования профессиональной субъектности будущих педагогов» на основе теоретического анализа и обобщения опыта решения проблем, связанных с рассмотрением субъекта, субъектности личности и профессиональной субъектности будущего педагога в контексте современного гуманитарного знания, были решены следующие задачи.

1. Конкретизировано содержание понятия «профессиональная субъектность будущего педагога» с учетом влияния психолого-педагогических условий профессионального образования.

На основе анализа научно-педагогической литературы, с учетом влияния специфики профессионально-педагогического образования, психолого-педагогических условий освоения студентами содержания педагогических дисциплин и формирования профессионально-педагогических умений, с учетом современных профессиональных функций педагога и специфики образовательного пространства педагогического вуза, нами было сформулировано следующее определение понятия «профессиональная субъектность будущего педагога».

Так, *профессиональная субъектность будущего педагога* является сложным интегративным качеством личности будущего учителя, заключающимся в проявлении им самостоятельной активной позиции в процессе освоения приемов и способов осуществления педагогической деятельности; в способности к авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания по осваиваемому профилю будущей педагогической деятельности; в готовности к осознанному автономному выбору и творческому применению методов и приемов обучения и воспитания в будущей педагогической практике.

Профессиональная субъектность будущего педагога имеет свои функции и служит основой для формирования позиции будущего учителя как субъекта собственной профессиональной деятельности с характерными для этого

признаками: наличие развитого профессионального самосознания, профессиональной ответственности; способность к осознанному автономному выбору и творческому применению способов и приемов осуществления профессиональной деятельности; способность определять ситуацию собственного профессионального развития «здесь и сейчас» и проектировать траекторию профессионального развития на будущее.

2. Определены и охарактеризованы *критерии, показатели и уровни* сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов.

Личностному критерию соответствуют следующие *показатели*: осознание студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии, и учет студентом этих особенностей при выборе приемов и способов освоения педагогической профессии (самопознание); способность анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия), осмысление, принятие и трансляция гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности).

Профессионально-деятельностный критерий определяется через такой *показатель*, как профессионально-педагогические умения (умения творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования; с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности решать профессионально-педагогические задачи, авторски интерпретировать содержание и методику обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор методов и приемов обучения и воспитания обучающихся, творчески реализовывать коммуникативные, конструктивные, дидактические педагогические умения, осуществлять педагогическое взаимодействие).

Прогностический критерий определяется через *показатель* личностно-профессиональной самореализации будущего педагога (ориентация на успешное освоение трудовых функций педагога, рассмотрение возможностей построения

успешной карьеры в сфере образования, а также рейтинги успеваемости студентов и результаты прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, включенность студента в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона).

В совокупности перечисленные критерии позволяют оценить *уровень сформированности профессиональной субъектности* будущих педагогов: высокий, средний, низкий.

Низкий уровень характеризуется слабой осознанностью студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии (самопознание, личностный критерий); недостаточно сформированной способностью анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия, личностный критерий); недостаточным осмыслением или отсутствием принятия и трансляции гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности, личностный критерий); преобладающими репродуктивными учебно-профессиональными действиями студента (профессионально-деятельностный критерий); слабой ориентацией на успешное освоение трудовых функций педагога и на возможность построения карьеры в сфере образования, низкими рейтингами успеваемости студентов и результатов прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, отсутствием включенности студентов в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона (прогностический критерий).

Средний уровень характеризуется неполной осознанностью студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии (самопознание, личностный критерий); неполностью сформированной способностью анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства,

действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия, личностный критерий); частичным осмыслением, принятием и трансляцией гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности, личностный критерий); частично самостоятельным под руководством преподавателя или методиста-наставника решением профессиональных задач (профессионально-деятельностный критерий); средней ориентацией на успешное освоение трудовых функций педагога и на возможность построения карьеры в сфере образования, средними рейтингами успеваемости студентов и результатов прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, частичной включенностью студентов в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона (прогностический критерий).

Высокий уровень характеризуется осознанностью студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии (самопознание, личностный критерий); способностью анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия, личностный критерий); осмыслением, принятием и трансляцией гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности, личностный критерий); самостоятельным творческим решением профессионально-педагогических задач (профессионально-деятельностный критерий); ориентацией на успешное освоение трудовых функций педагога и на возможность построения карьеры в сфере образования, высокими рейтингами успеваемости студентов и результатов прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, включенностью студентов в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона (прогностический критерий).

Для диагностики уровней сформированности профессиональной субъектности необходимо применять фонды оценочных средств, а также специально разработанные тесты и задания, требующие проявления субъектной позиции студента в ситуациях решения педагогических задач, предполагающих выбор средства достижения педагогической цели, анализ и оценку педагогической ситуации, отбор содержания воспитательных мероприятий, выбор средств и методов обучения и воспитания обучающихся.

3. Были выявлены психолого-педагогические *условия формирования профессиональной субъектности будущих педагогов* при изучении педагогических дисциплин:

– мотивация учебно-профессиональной деятельности (создание и повышение познавательных, социальных, профессионально-ценностных мотивов и пр.); рефлексия личностных и профессиональных качеств, а также способов освоения профессионально-педагогической деятельности (личностная, интеллектуальная, коммуникативная рефлексия);

– вовлечение студентов в самостоятельную, творческую, поисковую деятельность по освоению и авторской интерпретации способов и приемов осуществления педагогической деятельности и творческому решению профессионально-педагогических задач;

– ориентация студента на профессиональное саморазвитие, на ответственность за результаты собственного образования и на построение дальнейшей траектории личностно-профессионального развития с принятием ценностного отношения к своей профессиональной деятельности.

Перечисленные психолого-педагогические условия позволят обеспечить реализацию *логики формирования* профессиональной субъектности будущих педагогов, предполагающую последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента к проявлению самостоятельности и автономности в выборе способов и приемов освоения педагогической профессии, в том числе к проявлению индивидуальности, авторства и творчества в реализации

профессиональных функций педагога в условиях реальной педагогической деятельности.

4. Теоретически обоснована и разработана *структурно-содержательная модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин.*

Модель позволяет представить процесс формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин как совокупность закономерных, взаимосвязанных компонентов, составляющих единый процесс, который может быть интегрирован в общий профессионально-образовательный процесс педагогического вуза. Модель носит целенаправленный, управляемый и поступательный характер, обеспечивает последовательность действий и способствует прогнозированию результатов формирования профессиональной субъектности будущих педагогов.

Таким образом, в первой главе диссертационного исследования было представлено теоретическое обоснование процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов. По результатам проведенного теоретического исследования и исследования с целью первоначального изучения уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов, была обоснована необходимость организации экспериментальной работы по формированию исследуемого качества у будущего специалиста на основе реализации разработанной структурно-содержательной модели.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Во второй главе диссертационного исследования представлено содержание опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной субъектности будущих педагогов на основе разработанной структурно-содержательной модели, представлен анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

2.1. Организация и содержание опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин

Проведенный в первой главе диссертационного исследования анализ научной философской, психолого-педагогической и методической литературы, а также исследование, проведенное с целью первоначального изучения уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов, позволили сформулировать цель и задачи констатирующего, формирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента, определить его ход и методы исследования, апробировать разработанную структурно-содержательную модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин.

Целью опытно-экспериментальной работы явилась реализация и экспериментальная проверка результативности структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин.

Для достижения поставленной цели были поставлены и решены следующие задачи:

- провести диагностический анализ уровней сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов;
- реализовать модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин;
- определить динамику сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин.

Опытно-экспериментальная работа по формированию профессиональной субъектности будущих педагогов включала в себя следующие этапы:

1. Констатирующий этап, на котором осуществлялись подбор и формирование контрольной и экспериментальной групп, диагностика уровня сформированности профессиональной субъектности испытуемых.

2. Формирующий этап, включающий в себя реализацию разработанной структурно-организационной модели в профессионально-образовательном процессе педагогического вуза.

3. Контрольный этап, в рамках которого был осуществлен сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента, определена динамика сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов, дана оценка результативности проведенной работы.

Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» со студентами 2-4 курсов. На различных этапах экспериментальной работы было охвачено 238 человек: из них 116 человек приняло участие в исследовании, проведенном с целью первоначального изучения уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов, 60 человек составило экспериментальную группу, 62 человека – контрольную группу.

Констатирующий этап педагогического эксперимента позволил нам сформировать контрольную и экспериментальную группы и сформулировать

вывод о необходимости реализации на этапе формирующего эксперимента структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин.

В экспериментальную группу (далее – ЭГ) испытуемых вошло 60 студентов 2 курса, обучающихся в институте педагогики и психологии, на естественно-географическом факультете и на факультете информационных технологий, математики и физики ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет». Данную выборку составили студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) профили «Начальное образование» и «Иностранный язык», «Физическая культура» и «Дополнительное образование», «Безопасность жизнедеятельности» и «Химия», «География» и «Биология», «Технология» и «Изобразительное искусство».

Изучение уровня *профессиональной субъектности* студентов экспериментальной группы по выделенным нами критериям и соответствующим им показателям имело следующие результаты, представленные в таблице 6 (табл. 6).

Таблица 6 – Результаты изучения уровня профессиональной субъектности студентов экспериментальной группы

№ п/п	Критерии	Показатели	Уровень	Количество чел.	%
1	Личностный критерий	Самопознание	Высокий	6	10
			Средний	39	65
			Низкий	15	25
		Актуализированный субъектный опыт и рефлексия	Высокий	8	13,3
			Средний	36	60
			Низкий	16	26,7
		Ценностное отношение к педагогической деятельности	Высокий	8	13,3
			Средний	37	61,7
			Низкий	15	25
2	Профессионально-деятельностный критерий	Профессиональные умения будущего педагога	Высокий	6	10
			Средний	39	65
			Низкий	15	25
3	Прогностический критерий		Высокий	6	10
			Средний	38	63,3

		Личностно- профессиональная самореализация	Низкий	16	26,7
--	--	--	--------	----	------

Обозначенные результаты изучения уровней сформированности профессиональной субъектности студентов экспериментальной группы по личностному, профессионально-деятельностному и прогностическому критериям представлены на Рисунке 3.

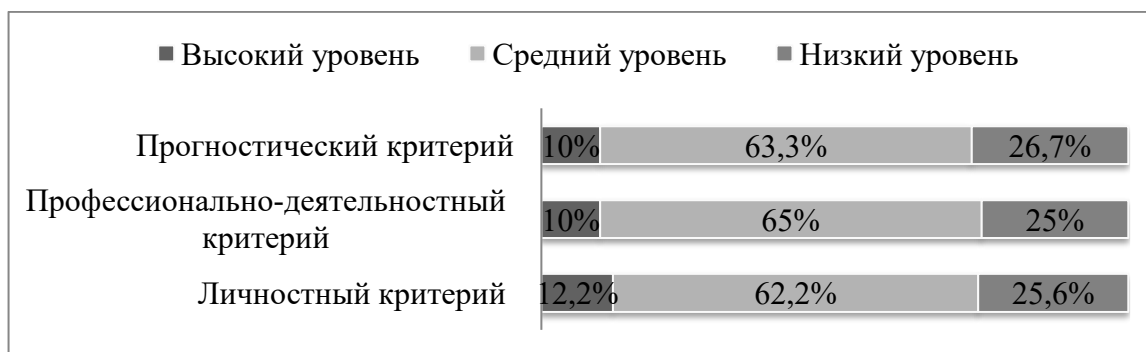


Рисунок 3 – Уровни сформированности профессиональной субъектности студентов экспериментальной группы по личностному, профессионально-деятельностному и прогностическому критериям

В таблице 6 и на рисунке 3 представлены количественные показатели оценки уровня сформированности профессиональной субъектности студентов экспериментальной группы по выбранным критериям, но мы считаем нужным дать краткую характеристику качественным показателям, полученным в результате проведённой диагностики.

Личностный критерий профессиональной субъектности будущих педагогов был нами оценен, исходя из суммы таких показателей, как самопознание, актуализированный субъектный опыт и рефлексия, ценностное отношение к педагогической деятельности.

Уровень самопознания был нами оценен по методике исследования самоотношения личности (МИС) (автор – С.Р. Пантеев) [157]. Данная методика представляет собой опросник, состоящий из 110 суждений, по которым студентам предлагается оценить себя по следующим показателям: закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценность,

самопривязанность, внутренняя конфликтность и самообвинение. При переводе «сырых» баллов в стены осуществляется интерпретация показателей в зависимости от их выраженности. При этом значения 1-3 стена условно считаются низкими, 4-7 - средними, 8-19 - высокими. Далее в соответствии с предложенными значениями стенов делалась характеристика каждой из шкал самоотношения личности, формулировался общий вывод об уровне самопознания будущего педагога.

Актуализированный субъектный опыт и рефлексия оценивались по методике диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В.). После оценки студентами себя по 27 вопросам методики, перевода баллов в стены, был выявлен высокий (больше 7 стенов), средний (6-4 стенов) и низкий уровень рефлексии (меньше 4 стенов).

Ценностное отношение к педагогической деятельности оценивалось по методике «Опросник терминальных ценностей» (автор – И.Г. Сенин). В соответствии с предложенными и оцененными на основе ранжирования 80 утверждениями полученные баллы были переведены в стены, а также сделан вывод о доминировании терминальных ценностей в различных жизненных сферах студентов (профессиональной, сферы обучения и образования, семейной, общественной сфер и сферы увлечений). Так, для большинства студентов экспериментальной группы доминирующими являются сферы общественной жизни и увлечений с проявленными в них ценностями достижений, активных социальных контактов и духовного удовлетворения. Лишь для небольшой части студентов мы можем выделить доминирование сфер профессиональной жизни, обучения и образования. Основным проявленными ценностями здесь являются собственный престиж, развитие себя и достижения. Это позволяет сделать вывод о том, что только небольшая часть студентов имеет выраженную педагогическую направленность и сформированность профессионально-педагогических ценностей в ее структуре.

Профессионально-деятельностный критерий профессиональной субъектности будущих педагогов был оценен на основе применения фондов

оценочных средств по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности», а также специально разработанных тестов и заданий, требующих проявления субъектной позиции студента в ситуациях решения педагогических задач, предполагающих выбор средства достижения педагогической цели, анализ и оценку педагогической ситуации, отбор содержания воспитательных мероприятий, выбор средств и методов обучения и воспитания обучающихся (Приложение Д).

При оценке ответов испытуемых оценивались точность, глубина и правильность мыслей студента и изложенной позиции. Количество баллов было определено путем суммирования правильных ответов, данных студентами на задания теста. Уровень сформированности профессиональной субъектности будущего педагога по профессионально-деятельностному критерию оценивался следующим образом: 0-6 ошибок – высокий уровень; 7-8 ошибок – средний уровень; 9 и более ошибок – низкий уровень сформированности профессионально-педагогических умений.

Для диагностики прогностического критерия профессиональной субъектности будущих педагогов мы использовали многомерный опросник самореализации личности (автор – С.И. Кудинов) [105]. По результатам данной диагностики у 16% студентов экспериментальной группы отмечается доминирование профессиональной самореализации, у 42% испытуемых по результатам теста мы можем выделить доминирование личностной самореализации и у такого же количества испытуемых (42%) отмечается доминирование социальной самореализации. По результатам представленных данных можно сделать вывод, что у студентов экспериментальной группы на первом месте стоит самовыражение личностных качеств с целью достижения высоких результатов в личностном и духовном развитии или самовыражение направлено на реализацию своих возможностей в социальной сфере.

Направленность на реализацию творческого потенциала в профессиональной деятельности отмечена у меньшего количества испытуемых экспериментальной группы. В нашем понимании, недостаточный уровень самопознания, рефлексии,

осознания собственного опыта или непонимание целей своей будущей профессионально-педагогической деятельности, несформированность педагогических ценностей и представления о себе как о будущем педагоге может свидетельствовать о необходимости реализации разработанной педагогической модели в процессе проведения формирующего эксперимента. Это позволило бы студентам направить свои усилия на самовыражение не только в личностной или социальной сферах, но и в профессиональной деятельности.

Цель нашей деятельности на данном этапе эксперимента была посвящена актуализации субъектного опыта студентов, выявлению уровня рефлексии и самопознания, ценностного отношения к педагогической деятельности, выявлению «сильных» и «слабых» сторон личности, оценке уровня профессионального развития и успешности в различных жизненных сферах. Данную работу мы проводили в начале учебного года при помощи уже описанных нами методик. Результатом стало также написание студентами экспериментальной группы *рефлексивных эссе*, в которых они критически оценивали себя по пяти методикам, делали осознанные выводы о необходимости корректировки отдельных личностных и профессиональных качеств, описывали траекторию своего профессионального и личностного развития, а также предполагаемый реальный результат, который им хотелось бы получить в конце учебного года.

Анализ рефлексивных эссе студентов экспериментальной группы подтвердил правильность выделенных нами критериев и показателей и соответствующих им уровней сформированности профессиональной субъектности. Студенты с высоким уровнем исследуемого нами качества охарактеризовали себя как будущих педагогов, имеющих устойчивые мотивы учебно-профессиональной деятельности, осознающих «сильные» и «слабые» стороны своей личности, готовых учиться и работать над собственными недостатками, желающих, несмотря на сложность педагогической профессии, стать квалифицированными учителями и впоследствии мастерами собственного дела.

Приведем фрагмент эссе студентки, демонстрирующей высокий уровень исследуемого нами качества (Светлана Ж.): *«Для того, чтобы стать хорошим педагогом, у меня есть много уже сформированных качеств и черт личности. Я люблю учиться и учить других, я могу решать конфликты и находить компромиссы, меня не пугают различные сложные жизненные ситуации. Главными своими чертами я считаю открытость всему новому, активность и жизнелюбие. Именно эти качества, на мой взгляд, составляют основу мировоззрения современного педагога. Учитель – это тот, кто должен заражать своей энергией, мотивировать учеников, подавать им пример и вести за собой. Конечно, мне не всегда хватает сил и времени, чтобы довести начатое дело до конца. Но надеюсь, мои преподаватели в университете научат меня этим качествам, и в будущем я с гордостью смогу назвать себя их коллегой, педагогом, учителем начальных классов».*

Студенты экспериментальной группы, демонстрирующие средний уровень профессиональной субъектности, также в своих работах указывали на желание учиться и развиваться, отмечали сформированные у них мотивы учебно-профессиональной педагогической деятельности и желание стать хорошим учителем. В работах данных студентов, как правило, в большей степени прослеживался анализ «слабых» сторон личности, давалась попытка проанализировать причины своих неудач. Вместе с тем, можно сказать, что в данных эссе большинством студентов отмечены положительное принятие себя, необходимость корректировки отдельных качеств личности, мешающих профессиональному развитию, а также необходимость непрерывной работы над собой, над формированием профессионально важных качеств.

Приведем фрагмент эссе студентки, демонстрирующей средний уровень исследуемого нами качества (Анна П.): *«Я – будущий педагог! Однако для того, чтобы стать педагогом, мне необходимы не только знания отдельных изучаемых нами в вузе дисциплин, но и качества, которые помогут мне сформировать мой будущий образ учителя. Пройденные мною тесты помогли мне осознать плюсы и*

минусы моей личности. Ответственность, отзывчивость, требовательность, способность планировать и организовывать свою деятельность – это те качества, которые мне помогают в учебе. Однако мне нужно научиться быть требовательной не только к остальным, но и прежде всего к самой себе. Мне хотелось бы научиться профессионально решать конфликты, «сглаживать» углы в отношениях с такими людьми, ведь это поможет мне в моей будущей профессиональной деятельности, в отношениях с детьми, их родителями, коллегами. Для этого, я думаю, мне нужно научиться прислушиваться к чужому мнению, видеть точку зрения других людей, научиться понимать цели и мотивы их поступков, быть более гибкой в своих взглядах, спокойней воспринимать критику. Я думаю, у меня все получится, ведь у меня есть самое главное – любовь к детям и желание заниматься педагогической деятельностью».

Студенты, демонстрирующие низкий уровень профессиональной субъектности, в своих работах провели недостаточно глубокий анализ своей деятельности, положительных и отрицательных качеств личности. Данные студенты отметили отсутствие у них педагогической направленности, интереса к учебно-профессиональной деятельности. Большинство из них было ориентировано просто на получение высшего образования, безотносительно рассмотрения сферы своей будущей профессиональной деятельности. В работах данных студентов прослеживается не всегда положительное принятие себя, часть из них написало о своей неуверенности, неуспешности, наличии внутренних противоречий, внутреннего напряжения, конфликтов с окружающими, страхов перед будущим и неопределенностью.

Приведем фрагмент эссе студентки, демонстрирующей низкий уровень исследуемого нами качества (Юлия В.): *«Я не могу назвать себя успешным или умным человеком. Я только развиваюсь, ищу себя и свой путь. Стать учителем, я не думаю, что мне хотелось бы. Это очень сложно. Сейчас я занимаюсь другой деятельностью в сфере продаж, получаю высшее образование для того, чтобы получить повышение по работе. Мне не очень нравится учиться, но нравится*

атмосфера педагогического вуза. Здесь много интересных людей, а также строгие, но справедливые преподаватели. Здесь я нашла нескольких друзей. Моя цель – это просто закончить вуз, хоть это и очень тяжело. В будущем мне хотелось бы иметь диплом, свое собственное дело, а если говорить о качествах, то мне не хватает выдержки, усидчивости, способности доводить дело до конца, решительности. К концу года я хотела бы стать более ответственной, закрыть долги по учебе, научиться планировать и организовывать свой день, стать более успешной личностью».

Анализ рефлексивных эссе студентов экспериментальной группы подтверждает количественные результаты, полученные на констатирующем этапе педагогического эксперимента. Только у четверти студентов экспериментальной группы мы можем выявить высокий уровень профессиональной субъектности, у половины студентов отмечается средний уровень сформированности исследуемого качества, у оставшейся четверти – низкий.

Контрольную группу (далее – КГ) составили 62 человека 2 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации, факультета истории и юриспруденции, факультета технологии, экономики и дизайна ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет». Данную выборку составили студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) профили «Русский язык» и «Литература», «Иностранный язык (первый)» и «Иностранный язык (второй)», «История» и «Обществознание», «Математика» и «Физика», «Математика» и «Информатика».

Изучение уровня *профессиональной субъектности* студентов контрольной группы по выделенным нами критериям и соответствующим им показателям имело следующие результаты, представленные в таблице 7 (табл. 7).

Таблица 7 – Результаты изучения уровня профессиональной субъектности студентов контрольной группы

№ п/п	Критерии	Показатели	Уровень	Количество чел.	%
1	Личностный критерий	Самопознание	Высокий	6	9,7
			Средний	40	64,5
			Низкий	16	25,8
		Актуализированный субъектный опыт и рефлексия	Высокий	8	12,9
			Средний	37	59,7
			Низкий	17	27,4
		Ценностное отношение к педагогической деятельности	Высокий	7	11,3
			Средний	38	61,3
			Низкий	17	27,4
2	Профессионально-деятельностный критерий	Профессиональные умения будущего педагога	Высокий	7	11,3
			Средний	38	61,3
			Низкий	17	27,4
3	Прогностический критерий	Личностно-профессиональная самореализация	Высокий	8	12,9
			Средний	38	61,3
			Низкий	16	25,8

Обозначенные результаты изучения уровней сформированности профессиональной субъектности студентов контрольной группы по личностному, профессионально-деятельностному и прогностическому критериям представлены на Рисунке 4.

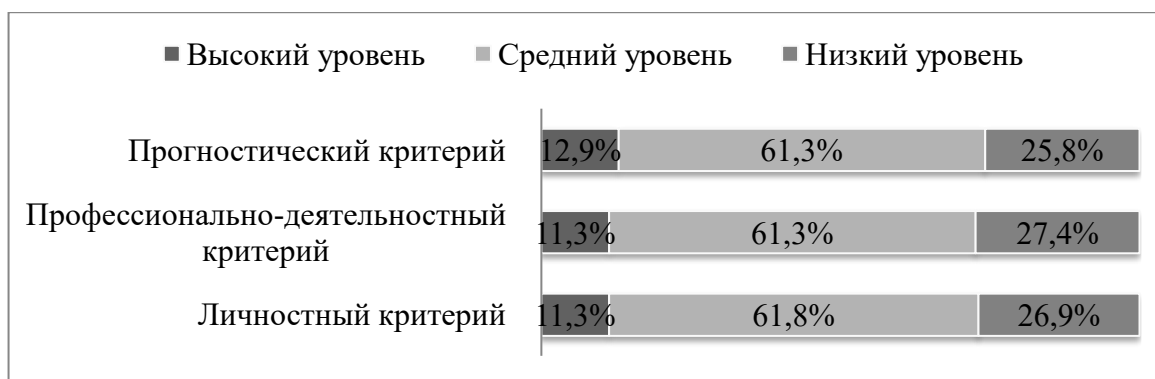


Рисунок 4 – Уровни сформированности профессиональной субъектности студентов контрольной группы по личностному, профессионально-деятельностному и прогностическому критериям

По результатам диагностики ценностного отношения к педагогической деятельности (методика «Опросник терминальных ценностей», автор – И.Г. Сенин), можно сделать вывод, что для большинства студентов контрольной группы, как и для студентов экспериментальной группы, доминирующими являются сферы общественной жизни и увлечений с проявленными в них

ценностями достижений, активных социальных контактов и духовного удовлетворения, а также креативности. Лишь у небольшой части студентов контрольной группы мы можем выделить доминирование сфер профессиональной жизни, обучения и образования. Основным проявленными ценностями здесь являются собственный престиж, развитие себя и достижения, а также сохранение собственной индивидуальности. Это позволяет сделать вывод, что только лишь часть студентов данной группы имеет выраженную профессиональную направленность личности и сформированные профессионально-педагогические ценности в ее структуре.

По результатам диагностики прогностического критерия профессиональной субъектности (Опросник самореализации личности, автор – С.И. Кудинов) у 20% испытуемых отмечается доминирование профессиональной самореализации, у 40% студентов по результатам теста мы можем выделить доминирование личностной самореализации и у такого же количества испытуемых (40%) отмечается доминирование социальной самореализации. По результатам представленных данных можно сделать вывод, что у студентов контрольной группы, как у студентов экспериментальной группы, в меньшей степени проявляется направленность на самовыражение в профессиональной деятельности. Большинство испытуемых продемонстрировало направленность на реализацию творческого потенциала в личностной и социальной сферах.

Исходя из полученных данных, вычислив среднее арифметическое по пяти показателям, мы можем выявить высокий, средний и низкий уровни сформированности *профессиональной субъектности* будущих педагогов в экспериментальной и контрольной группах. Так, в экспериментальной группе высокий уровень профессиональной субъектности отмечается у 10,7 % участников исследования, средний уровень мы можем выявить у 63,5 % испытуемых, низкий – у 25,8 % студентов. В контрольной группе студентов высокий уровень профессиональной субъектности отмечается у 11,8 % участников исследования,

средний уровень мы можем выявить у 61,5 % испытуемых, низкий – у 26,7 % студентов.

Обозначенные результаты изучения уровней сформированности профессиональной субъектности студентов экспериментальной и контрольной групп представлены на Рисунке 5.

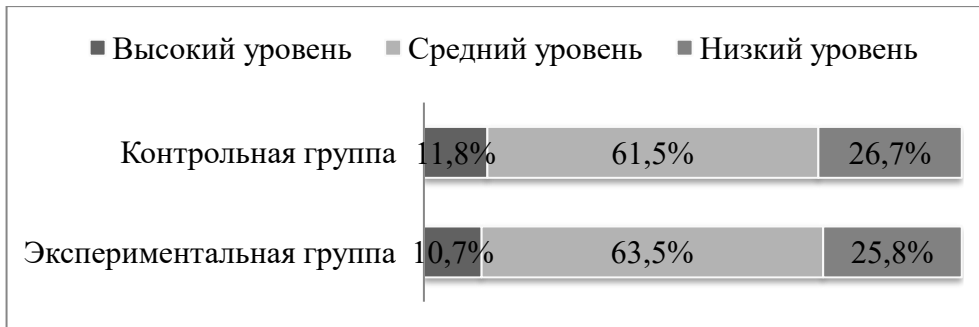


Рисунок 5 – Уровни сформированности профессиональной субъектности студентов экспериментальной и контрольной групп

При сопоставлении экспериментальной и контрольной групп нами учитывались данные, полученные в результате эмпирического изучения высокого уровня сформированности профессиональной субъектности испытуемых выбранных групп. Для проверки идентичности экспериментальной группы и контрольной группы на этапе констатирующего эксперимента мы использовали *φ*-критерий Фишера* для оценки различий между двумя выборками. По результатам расчетов мы получили значение $\phi^*_{\text{эмп.}} = 0,060$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\phi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$; $\phi^*_{\text{эмп.}} < \phi^*_{\text{критич.}}$ ($0,060 < 1,64$), представлено на «оси значимости» (Рисунок 6). Следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически не значимы, можно сделать вывод о начальной идентичности исследуемых групп, об одинаковом уровне сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов.

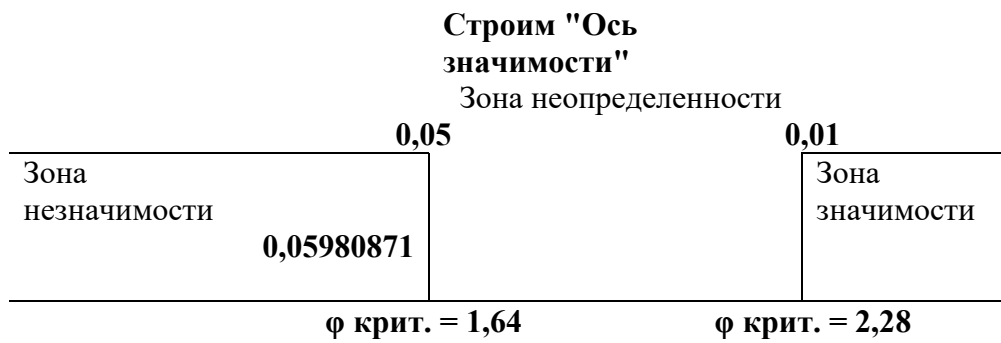


Рисунок 6 – Расположение величины φ^* критич. на «оси значимости»

Таким образом, на констатирующем этапе педагогического эксперимента нами были получены следующие результаты:

1. Подобраны и сформированы экспериментальная и контрольная группы исследования, установлена начальная идентичность исследуемых групп с помощью φ^* -критерия Фишера, что позволило сделать вывод о возможности проведения формирующей работы с экспериментальной группой студентов.

2. По результатам исследования определен недостаточный уровень сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов по выделенным нами критериям и показателям (личностный, профессионально-деятельностный, прогностический критерии).

Полученные результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента позволили на практике определить актуальность проблемы формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, а также обусловили необходимость реализации разработанной структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин и учебно-методического обеспечения процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов на этапе формирующего эксперимента.

2.2. Реализация структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин

Для проведения опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР) по формированию профессиональной субъектности будущих педагогов на этапе констатирующего эксперимента нами были сформированы контрольная и экспериментальная группы, состоящие из студентов 2 курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), обучающимися в ФГБОУ ВО «АмГПУ».

В ходе формирующего эксперимента, проводимого в экспериментальной группе студентов, осуществлялась проверка результативности разработанной структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин. Для контрольной группы студентов были созданы обычные для профессионально-образовательного процесса педагогического вуза психолого-педагогические и организационно-педагогические условия.

Для решения исследуемой проблемы формирования профессиональной субъектности будущих педагогов мы предложили реализацию в профессионально-образовательном процессе педагогического вуза структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин в соответствии с целью, подходами и принципами, описанными в параграфе 1.3. «Структурно-содержательная модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин».

Представленная выше модель обеспечивает реализацию логики формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин, предполагающую последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента по решению

информационно-поисковых, проблемно-ситуационных, субъектно-ориентированных и личностно-значимых профессионально-педагогических задач, связанных с освоением содержания педагогического образования, с выбором средств достижения педагогической цели, с анализом и оценкой педагогической ситуации, с отбором содержания и методики будущих учебных занятий и воспитательных мероприятий, с выбором методов и приемов обучения и воспитания учащихся (низкий уровень), к частично самостоятельному под руководством преподавателя или методиста-наставника решению данных задач (средний уровень) и далее к самостоятельному автономному выбору способов и приемов решения перечисленных видов профессионально-педагогических задач (высокий уровень).

Работа с экспериментальной группой студентов осуществлялась в три этапа и предполагала создание психолого-педагогических условий, необходимых для формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, описанных выше.

Процесс формирования профессиональной субъектности будущих педагогов будет осуществляться в соответствии с моделью, описывающей этапы реализации данного процесса, предполагающего последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента к проявлению самостоятельности и автономности в выборе способов и приемов освоения педагогической профессии, в том числе к проявлению индивидуальности, авторства и творчества в реализации профессиональных функций педагога в условиях реальной педагогической деятельности.

К учебно-методическому обеспечению процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов мы относим:

– рабочие программы учебных дисциплин «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности», составленные на основании ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и учебного плана ФГБОУ ВО «АмГПУ»;

- фонды оценочных средств по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности», составленные на основании ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», учебного плана ФГБОУ ВО «АмГПГУ» и рабочих программ учебных дисциплин;
- программу «Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин» (Приложение Б);
- программы учебной ознакомительной практики (модуль «Психолого-педагогический»), производственной педагогической практики (модуль «Дополнительное образование»);
- диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов;
- методическое пособие для преподавателя «Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов на примере использования материала педагогических дисциплин» (Приложение В);
- рабочую тетрадь для студента (Приложение Г);
- электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.

Рабочие программы учебных дисциплин «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» представляют собой нормативные документы, определяющие содержание, объем и порядок изучения студентами содержания данных учебных дисциплин, а также регламентируют управление преподавателем учебным процессом по рассматриваемым дисциплинам.

Фонды оценочных средств по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» представляют собой комплекты контрольно-оценочных материалов, предназначенных для оценивания образовательных результатов обучающихся по данным учебным дисциплинам. Для диагностики уровней сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов фонды оценочных средств были доработаны, в них были включены специально

разработанные тесты и задания, требующие проявления субъектной позиции студента в ситуациях решения педагогических задач, предполагающих выбор средства достижения педагогической цели, анализ и оценку педагогической ситуации, отбор содержания воспитательных мероприятий, выбор средств и методов обучения и воспитания обучающихся (Приложение Д).

Программа «Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин» была разработана на основе рабочих программ учебных дисциплин «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности». Данная программа состоит из трех блоков (диагностического, деятельностного и рефлексивного) и содержит в себе описание этапов реализации деятельности преподавателя по формированию у студентов исследуемого качества.

Программы учебной ознакомительной практики (модуль «Психолого-педагогический») и производственной педагогической практики (модуль «Дополнительное образование») входят в комплект документов образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), представляют собой нормативные документы, определяющие, цели, объем и содержание педагогической практики в условиях реального педагогического процесса.

Диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов подробно представлен в Таблице 4 «Диагностический инструментарий исследования».

Методическое пособие «Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов на примере использования материала педагогических дисциплин» представляет собой серию конспектов учебных занятий, разработанных для преподавателей с целью обеспечения усвоения студентами-бакалаврами педагогического вуза содержания педагогических дисциплин. В конспектах занятий, представленных в методическом пособии, отражены не только цели педагогической подготовки будущего учителя, но и цели формирования его профессиональной субъектности. Для достижения данных целей каждое занятие

было спроектировано с применением разнообразных продуктивных технологий профессионального образования, а также с использованием современных активных и интерактивных методов профессионального обучения. Задания для студентов позволяют формировать разнообразные профессионально-важные умения и качества, например: планирование, контроль и оценку, коррекцию своей деятельности, умения осуществлять осознанный автономный выбор методов и приемов обучения и воспитания в будущей педагогической практике, развивать коммуникативные, дидактические и конструктивные педагогические умения [69].

«Рабочая тетрадь будущего педагога» позволяет организовать аудиторную и самостоятельную работу студентов по освоению содержания педагогического образования через работу с разными видами учебно-научных текстов, его интерпретации и творческому преобразованию благодаря выполнению разнообразных творческих, проектных и исследовательских заданий, решению информационно-поисковых, субъектно-ориентированных и личностно-значимых задач с опорой на индивидуальный стиль деятельности и педагогическую позицию будущего учителя [69].

После каждой изученной темы в рабочей тетради представлены задания для закрепления полученных знаний и умений, листы для оценки преподавателем и самооценки студентом образовательных достижений, в конце рабочей тетради представлена анкета для выявления самоотношения к дисциплине «Педагогика». Система заданий, разработанная в методическом пособии для преподавателя и рабочей тетради для студента, направлена на формирование у студентов активной жизненной и профессионально-педагогической позиции, умений самостоятельно решать профессионально-педагогические задачи, отбирать содержание, формы и методы своих будущих учебных занятий, творчески реализовывать коммуникативные, дидактические и конструктивные педагогические умения.

Для организации и проведения занятий были созданы электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, включающие в себя аудио- и видеоматериалы, электронные мультимедийные презентации и другие.

Опишем подробнее работу, проведенную нами на этапе *формирующего эксперимента*.

В соответствии с разработанной моделью, *целью первого этапа* стало *развитие у студентов навыков самопознания, умений анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства и действия, осмысление и принятие гуманистических ценностей педагогической деятельности и формирование активной самостоятельной позиции студентов*.

К средствам достижения цели первого этапа мы можем отнести следующие, например: использование процедур личностной, коммуникативной, интеллектуальной рефлексии на учебных занятиях, использование методов стимулирования и мотивации, методов развития познавательного интереса (создание положительного эмоционального настроения, актуализация интуитивного опыта, использование ситуаций выбора, ситуаций успеха, личностно-значимых и субъектно-ориентированных ситуаций, воспитывающих ситуаций).

Достижение цели первого этапа осуществлялось на учебных занятиях по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» посредством актуализации у студентов ранее полученных знаний нравственных проблем в изучаемой области науки, установления связей между новым и уже имеющимся знанием, осознания собственного опыта и переживаний, выражения собственного отношения к изучаемому материалу, приобретения личностного смысла обучения, положительного отношения к профессии, освоения ценностей профессионально-педагогической деятельности.

На данном этапе нами были использованы *методы стимулирования* (методы поощрения: одобрение успехов и достижений студентов, положительная оценка действий, похвала, награждение грамотами и благодарственными письмами по итогам учебного года за успехи в учебной и общественной деятельности; методы наказания: высказывание недовольства и неодобрения поступков; методы соревнования: создание соревновательных моментов в учебно-профессиональной деятельности при работе в группах, парах, выполнении проектов, промежуточной

аттестации и др.). Были использованы *методы мотивации и развития познавательного интереса*: создание положительного эмоционального настроения, актуализация интуитивного опыта, использование ситуаций выбора, ситуаций успеха, воспитывающих ситуаций. На данном этапе наша деятельность была направлена на формирование положительного отношения к профессии у студентов, формирование активной социальной, гражданской, профессиональной позиций, готовности будущих педагогов к применению полученных профессиональных знаний в условиях неопределенности, многовариантности реальной педагогической деятельности.

На каждом учебном занятии при изучении педагогических дисциплин были использованы *процедуры рефлексии* с целью осознания студентами изученного материала, способствующего «встраиванию» его в систему личностно-профессионального опыта студента, осмысления способов получения нового знания, оценки результатов собственной деятельности и деятельности других студентов группы, формирования активной самостоятельной позиции, способности принимать решения в соответствии с сформированной системой личностных и профессиональных ценностей.

На учебных занятиях по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» организовывалась не только личностная, но и коммуникативная, и интеллектуальная рефлексия.

Коммуникативная рефлексия способствует формированию у студентов представлений о внутреннем мире других людей, в том числе субъектов образовательного процесса, с которыми им предстоит взаимодействовать в условиях реальной педагогической деятельности, о причинах их поступков, мотивов деятельности и поведения. Организация процедур коммуникативной рефлексии способствует развитию у студентов навыков самопознания, осуществляемого глазами другого человека и получению представления о том, как к нему относятся, как его понимают и оценивают другие люди, а также сопоставлению этого представления со своим собственным. На основании этого

осуществляется формирование представления студента о себе как о будущем педагоге, обладающем определенными компетенциями и способном проявлять активность, быть инициатором собственной деятельности и деятельности других субъектов образовательного процесса, а также проявлять собственную профессиональную позицию в условиях осуществления реальной профессионально-педагогической деятельности.

Для организации коллективной рефлексии после групповой работы студентов на круглом столе, посвященном обсуждению современных методов, форм и технологий обучения, студентам было предложено заполнение листа самооценки работы группы (табл. 8).

Таблица 8 – Лист самооценки работы группы студентов на практическом занятии

Группа №			
№	Критерий оценки	Оценка группы по пятибалльной шкале	Оценка преподавателя по пятибалльной шкале
1	Все участники группы приняли участие в подготовке к занятию		
2	Все участники группы приняли участие в подготовке творческого задания		
3	Учебные задачи были достигнуты		
4	Выполненное творческое задание было презентабельным		
5	Участники в группе взаимодействовали конструктивно, соблюдая правила педагогического общения		
6	Была продемонстрирована культура речи		
7	Участники группы удовлетворены подготовкой к круглому столу		
8	Участники группы удовлетворены своим выступлением на занятии		

Заполнение предложенного листа самооценки позволяет сформировать у студентов навыки коллективной рефлексии, инициирует у студентов активность в оценке собственных достижений и достижений других членов группы.

Личностная рефлексия позволяет сделать процесс самопознания более эффективным, позволяет студенту осознать сильные и слабые стороны своей личности, сделать вывод о качествах, которые будут способствовать наиболее эффективному выполнению своей профессиональной деятельности, и о качествах, которые будут этому препятствовать, а также о способах их корректировки. Так, например, на учебных занятиях по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» при решении педагогических задач студент, с опорой на собственный опыт и личностно-профессиональные качества, ценности профессионально-педагогической деятельности, анализирует педагогическую ситуацию, вычленяет в ней педагогическую задачу, конструирует приемлемый способ педагогического взаимодействия, оценивает собственный выбор, прогнозирует результаты самостоятельно принятого решения, что оказывает влияние на формирование активной его самостоятельной позиции.

Интеллектуальная рефлексия также является неотъемлемым элементом любого занятия и может быть использована на любом его этапе. Так, на этапе организационного момента и целеполагания рефлексия обеспечивает побуждение обучающихся к самостоятельной активной деятельности на занятии, обеспечивает включенность студента в предстоящую работу, позволяет установить эмоциональный контакт с группой. Для этого организовывается работа студентов с эпиграфом занятия, музыкальными композициями, репродукциями картин, видеороликами, фрагментами из художественных фильмов, соответствующими теме занятия, в том числе работа с ключевыми понятиями темы, самостоятельное формулирование цели и задач деятельности, предстоящей на учебном занятии.

Побуждение обучающихся к предстоящей самостоятельной и активной деятельности на занятии возможно при помощи следующих заданий, которые предлагаются студентам в самом начале занятия. Приведем несколько примеров: «Прочитайте эпиграф к сегодняшнему занятию и попытайтесь определить основную мысль данного высказывания. Как вы думаете, будет ли эта мысль связана с темой нашего сегодняшнего занятия? Попробуйте самостоятельно

определить тему занятия»; «Сравните два высказывания, представленных на слайде, и сформулируйте объединяющую их мысль. Согласны ли вы с их авторами? Предположите, чему будет посвящен наш сегодняшний разговор»; «Подчеркните ключевые слова в формулировке темы нашего занятия. Задайте к ключевым словам один «толстый» и один «тонкий» вопрос. Как вы думаете, что нам сегодня поможет найти ответы на поставленные вами вопросы?» и др. Работа с представленными заданиями способствует пробуждению у обучающихся познавательного интереса, мотивирует на предстоящую учебно-профессиональную деятельность.

Рефлексия, организуемая на этапе актуализации полученных знаний, представляет собой некий диагностический срез, позволяющий студенту вспомнить изученный ранее материал, необходимый для разрешения последующего далее на занятии «интеллектуального конфликта», разрешения учебного противоречия. Рефлексия на данном этапе учебного занятия позволяет студентам оценить уровень своей подготовленности, определить границы собственного «незнания».

Так, например, при изучении темы «Профессионально-педагогическая культура» на этапе актуализации преподаватель предлагает студентам заполнить первый столбец «Бортового журнала». Пример заполненной студентами первой графы может выглядеть следующим образом (табл. 9):

Таблица 9 – Пример использования приема «Бортовой журнал» на практическом занятии по теме «Профессионально-педагогическая культура»

Что мне известно по данной теме? (Предположения)	Что нового я узнал? (Новая информация)
<i>Общая и профессиональная культура педагога взаимосвязаны.</i>	
<i>Профессиональная культура педагога – это сложное интегральное, многокомпонентное качество личности.</i>	
<i>Профессиональная культура формируется в процессе профессионального обучения.</i>	
<i>Профессиограмма педагога отражает уровень и компоненты его профессиональной культуры.</i>	

<i>Процесс формирования профессиональной культуры достаточно сложный.</i>	
---	--

После работы с текстами и изучения нового материала с целью закрепления полученного знания на завершающем этапе занятия студенты заполняют второй столбец таблицы. Использование данного приема на практическом занятии позволяет студентам актуализировать ранее полученные знания, сделать предположения относительно содержания изучаемого материала, подтвердить их или опровергнуть в конце занятия, что оказывает влияние на формирование у студента самостоятельной активной позиции.

На этапе изучения нового материала рефлексия помогает студентам определить наиболее оптимальные и эффективные приемы и способы работы с учебной информацией, способствующие получению нового знания и разрешению возникшего на предыдущем этапе учебного противоречия. С этой целью во время работы студентов с учебной информацией эффективным является применение на учебных занятиях приема «Маркировочная таблица». Во время чтения текста студентам предлагается делать пометки на полях, а после – кратко заполнить маркировочную таблицу, состоящую из следующих колонок: "V" – уже знакомая мне информация; "+" – новая для меня информация; "-" – информация противоречит моему мнению, я думал иначе; "?" – эта информация осталась для меня непонятной; "!" – эту информацию я считаю наиболее важной, ключевой, требующей особого внимания. Применение данного приема позволяет студентам осмыслить содержание учебного материала, проанализировать информацию, дать ответы на поставленные ранее вопросы.

На этапе закрепления и подведения итогов рефлексия позволяет выявить уровень осознания студентом полученного знания, выявить отношение обучающегося к изученному материалу, соотнести полученную информацию с уже имеющимся знанием, подвести итоги работы, выявить степень удовлетворенности студента проделанной работой. Так, например, на этапе закрепления при изучении темы «Сущность воспитания и место в целостной структуре образовательного процесса» для систематизации и закрепления изученного материала студенты

заполнили следующий кластер, характеризующий особенности процесса воспитания (Рисунок 7).

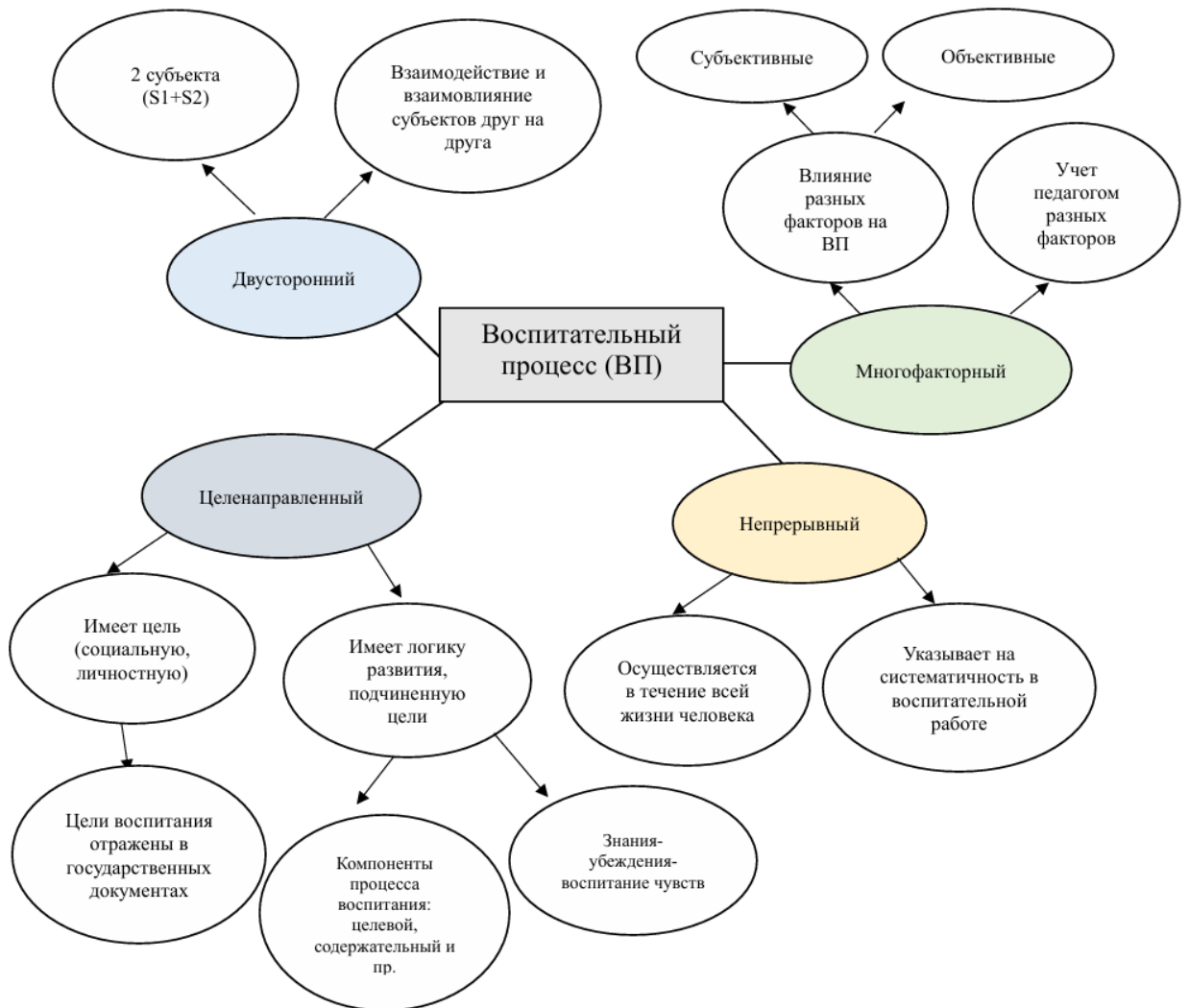


Рисунок 7 – Пример заполнения кластера «Особенности воспитания»

Однако некоторые студенты предпочли составлению кластера написание синквейна. У них получились следующие примеры синквейнов по изучаемой теме. Приведем пример первого синквейна:

Воспитание

Сложное и многофакторное

Формирует, регулирует, направляет

Определяет всю жизнь человека

Образование

Пример синквейна, написанного другим студентом:

Воспитание

Непрерывное и двустороннее

Закладывает, влияет, развивает

Формирует систему качеств личности

Деятельность

Кроме этого, на этапе рефлексии некоторые студенты, используя технику скрайбинга, представили изученный материал наглядно в виде картинок, систематизирующих изученный материал. Некоторые студенты скрайбингу предпочли составление «гекс», шестиугольников, заполнение которых позволяет обобщить и систематизировать изученный материал.


Приведем другой пример. При изучении темы «Психолого-педагогические основы вожатской деятельности» студентам было предложено выполнить задание в группах: заполнить таблицу «Особенности взаимодействия вожатого с детьми разного возраста». Студенты первой группы выбрали для себя младший школьный возраст, студенты второй группы – подростковый возраст, студенты третьей группы – старший школьный возраст. Каждая группа студентов заполняла таблицу, состоящую из следующих колонок:

- психологические особенности детей данного возраста;
- позиция вожатого при взаимодействии с ребенком данного возраста;
- предпочитаемые формы работы и методы взаимодействия с детьми данного возраста;
- рекомендации вожатому при взаимодействии с ребенком данного возраста в условиях детского оздоровительного лагеря.

При заполнении таблиц студенты пользовались знаниями, полученными ранее, на первом курсе, в ходе изучения дисциплины «Психология». Заполнить эту таблицу студентам помогли также знания, полученные на лекционных занятиях по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности», в ходе самостоятельной работы и работы с рекомендуемой литературой при подготовке к практическому занятию. После выполнения данного задания студенты менялись

группами и дополняли своими записями таблицы участников других групп, а после переходили к обсуждению и презентации выполненных работ и коллективному обсуждению.

После обсуждения на этапе рефлексии студентам было предложено оценить свою работу и работу в группе, заполнив рефлексивные листы (Рисунок 8). Заполненные рефлексивные листы были прикреплены к доске, студентам была предоставлена возможность ознакомиться с результатами работы других групп, ответить на сформулированные вопросы, вместе с преподавателем подвести итоги занятия.



Рефлексивный лист
№ группы

1. Какую новую для себя информацию об организации педагогического взаимодействия вожакого с детьми разных возрастов вы узнали?

2. Подведите итог выполненной работы, оценив деятельность группы знаками «+» или «-» по предложенным критериям:

Критерий	Самооценка («+» или «-»)
Успешность выполненных заданий	
Интерес при выполнении заданий	
Самостоятельность выполнения заданий	
Удовлетворенность результатом работы	

3. Сформулируйте вопросы к себе, к своим одноклассникам или преподавателю, которые у вас остались после изучения данной темы (если есть):

Рисунок 8 – Рефлексивный лист, применяемый на учебных занятиях

В ходе выполнения данного задания студенты, демонстрирующие высокий уровень исследуемого качества (Светлана Ж., Дарья К., Варвара С.), были активны, заинтересованы в выполнении этого задания, выступали лидерами групп, координировали деятельность других участников, проявляли творческий подход к выполнению задания, например, иллюстрируя рекомендации вожакому при

взаимодействии с ребенком данного возраста в условиях детского оздоровительного лагеря картинками или приводя примеры из собственной жизни и опыта, а также активно работали на этапе рефлексии, отвечая на вопросы своих одногруппников.

Студенты со средним уровнем профессиональной субъектности (Анна П., Полина Д., Алина А., Мария Х.) также проявляли активность в заполнении таблицы, некоторые из них стремились занять позицию лидера и руководить деятельностью других участников. Однако при презентации работ и коллективном обсуждении результатов не все студенты продемонстрировали активность, некоторые из них только прислушивались к мнению лидеров групп и слушали мнение преподавателя и других участников.

Студенты с низким уровнем исследуемого качества (Светлана П., Светлана С. Надежда Х.) внесли минимальный вклад в коллективное заполнение таблицы, хотя проявили заинтересованность темой занятия. Студенты либо наблюдали за работой остальных, либо выполняли указания других членов группы, вписывая предложенные другими участниками группы идеи в колонки таблицы. Однако при коллективном обсуждении некоторые из них задавали уточняющие вопросы другим студентам, старались дать полные и развернутые ответы на вопросы преподавателя.

Выполнение заданий, представленных на данном занятии, способствовало формированию у студентов способности анализировать информацию, обращаться к собственному опыту и использовать полученные ранее знания с целью решения поставленных учебно-профессиональных задач. Студентам была предоставлена возможность проявить свою активность в коллективном заполнении таблицы, обсуждении результатов, заполнении рефлексивного листа, подведении итогов занятия. На практическом занятии преподавателем давались краткие инструкции по выполнению предложенных видов работ с опорой на самостоятельность студентов в учебно-профессиональной деятельности. Преподаватель выполнял роль наставника, фасилитатора, координатора деятельности обучающихся,

возможность контролировать и корректировать ход занятия не принадлежала только преподавателю, студентам также была дана возможность проявить самоконтроль и взаимоконтроль, самооценку результатов собственной работы.

Использование процедур рефлексии на практических занятиях по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» способствует формированию активной самостоятельной позиции студента, «встраиванию» полученных знаний в систему личностно-профессионального опыта будущего педагога, инициируя проявление его активности, самостоятельности, субъектности в учебно-профессиональной деятельности.

Для развития активности и инициативности студента в процессе анализа и решения проблемно-педагогических ситуаций и задач были использованы также *методы мотивации и развития познавательного интереса*. Охарактеризуем реализацию на практических занятиях по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» некоторых из них.

Для развития активности студента в профессионально-образовательном процессе педагогического вуза, формирования его профессионально-педагогической позиции является важным использование *ситуаций выбора, личностно-значимых и субъектно-ориентированных ситуаций*, а также *творческих заданий*. С опорой на интересы обучающихся, их профессиональные интересы и индивидуальные особенности после изучения вопросов, связанных с историей педагогики и образования, студентам было предложено подготовиться к педагогической гостиной на тему «Трансформация образа педагога в истории педагогики», используя творческие задания. Студентам было предложено разделиться на 5 групп, каждой из которых было предложено задание: подготовиться к творческому выступлению по следующим темам: «Образ педагога Древней Руси», «Образ педагога Средневековья», «Образ педагога Нового времени», «Образ педагога Советской эпохи», «Образ современного педагога XXI века». Форма выступления была свободной. Студенты самостоятельно, с опорой на

собственную позицию, свои предпочтения и ценности, определяли, как они будут раскрывать содержание выбранной ими темы.

Наиболее запоминающимся было выступление студентов первой группы, самостоятельно определивших для себя тему «Образ педагога Древней Руси». Они подготовили презентацию об особенностях воспитания в древнерусском государстве, подобрали отрывки из произведений устного народного творчества, представляющие собой средства народной педагогики, соревновались в художественном исполнении прибауток, потешек, считалок, скороговорок.

Также студенты этой группы подготовили небольшую инсценировку на основе материалов «Поучения Владимира Мономаха». В центре повествования студенты рассказали свою историю о юноше, молодом дружиннике, который во время присоединения земель перешел на сторону врага и нарушил не только государственный, но и нравственный закон. После осознания бедственного положения и покаяния, мудрый князь древнерусского государства нашел в себе силы простить молодого дружинника. Так студентам удалось наглядно продемонстрировать важность российских духовных ценностей в воспитании подрастающего поколения.

Студенты других подгрупп также продемонстрировали творческий подход к выполнению предложенных заданий: читали стихи, разыгрывали педагогические ситуации, исполняли фрагменты музыкальных произведений. Так, например, студенты, выбравшие для себя тему «Образ педагога Средневековья», подготовили выступление «Оживая картина: средневековая монастырская школа», где художник этой картины – средневековый схоласт, в соответствии с канонами данного времени, «рисовал» образ гражданина средневековой Европы. Реквизит, необходимое музыкальное и художественное оформление студентами были подготовлены самостоятельно.

Студенты, выбравшие для себя тему «Образ педагога Нового времени», для своего выступления подготовили афоризмы и высказывания великих деятелей этой эпохи, дали комментарии и представили свою интерпретацию этих идей, после чего

создали коллаж, на котором были представлены основные требования к педагогу эпохи Нового времени. Закончили свое выступление студенты этой группы чтением стихотворений об учителе.

Следующая группа студентов, выбравшая для себя тему «Образ педагога Советской эпохи», разыгрывала разнообразные педагогические ситуации, в которых демонстрировался авторитарный стиль педагогической деятельности, а также прослеживались другие характерные особенности педагогики данного времени.

Студенты, подготовившие выступление на тему «Образ современного педагога XXI века», выбрали для себя жанр интервью, где задавали вопросы современному учителю о секретах его успеха, а также о победах в различных конкурсах профессионального мастерства. Закончили свое выступление студенты данной группы показом презентации, в которой собрали подборку секретов профессионального мастерства своих школьных учителей.

Каждая группа студентов проявила активность в подготовке творческого задания и его презентации, занятие прошло в достаточно быстром темпе. После педагогической гостиной студенты задавали вопросы друг другу, отвечали на вопросы преподавателя. В конце мероприятия студенты сделали вывод о требованиях, предъявляемым к профессии педагога в разные исторические эпохи, а также о ценностях, которыми определялась профессиональная деятельность педагогов различных эпох. Студенты, опираясь на полученные знания, были активны на этапе рефлексии, дали самостоятельные осознанные ответы на представленные ниже вопросы, а в конце занятия заполнили лист самооценки работы группы (табл. 9):

1. От чего зависели требования к профессии и образу педагога в каждую из исторических эпох?
2. Отличаются ли требования, предъявляемые к педагогу в советскую эпоху, от тех, которые предъявляются сейчас?

3. Одинаковы или различны ценности педагогов разных эпох? Приведите аргументы в защиту своей позиции.

4. Соответствуете ли вы современным требованиям, предъявляемым к педагогу? По каким критериям вы это оцениваете?

5. Сложно ли быть педагогом в современном мире и почему?

На данном этапе студенты работали с *лично-значимыми и субъектно-ориентированными ситуациями*, позволяющими проанализировать собственный опыт, определить для себя наиболее значимые ценности профессиональной деятельности, проявить свою жизненную и профессиональную позицию, сделать осознанный выбор.

Так, например, при изучении вопроса «Воспитание культуры межнационального общения» была организована дискуссия студентов на тему «Толерантность в нашем мире». Студенты размышляли над такими вопросами, как «Зачем нужна кросс-культурная грамотность и как ее сформировать у ребенка?», «Чему следует уделить внимание при формировании культуры межнационального общения в детском коллективе?», «Как правильно организовать работу с детьми мигрантов и с их родителями?», «В чем заключаются особенности работы педагога с детьми-билингвами» и др. После дискуссии студенты анализировали разнообразные педагогические ситуации и решали педагогические задачи, возникающие в детском коллективе, в котором есть дети разных национальностей, дети мигрантов, дети-билингвы. Результаты педагогического наблюдения позволили сделать вывод, что студенты во время данного занятия были активны, заинтересованы данной темой, назвав ее важной и актуальной для самих себя и современного общества в целом. Некоторые студенты приводили ситуации из своего жизненного опыта, давали проверенные рекомендации по разрешению конфликтных ситуаций, встречающихся в подобных условиях.

После дискуссии и решения педагогических задач студенты предложили несколько планов мероприятий для педагогов, у которых в классе есть дети-представители разных национальностей, дети мигрантов, дети-билингвы.

Студенты разработали план мероприятий по формированию культуры межнационального общения в детском коллективе, план педагогической поддержки детей-билингвов, план адаптации и социализации детей-мигрантов.

Также формированию активности и инициативности студента в процессе учебно-профессиональной деятельности способствует применение *метода создания ситуаций успеха*. Создание ситуаций успеха в профессионально-образовательном процессе педагогического вуза является необходимым, поскольку способствует развитию активной самостоятельной личностно-профессиональной позиции будущего учителя, его инициативности и креативности, снижает страх и неуверенность студента в собственных силах, повышает его самооценку, способствует созданию положительного эмоционального настроения на учебных занятиях. Применение ситуаций успеха в учебном процессе также развивает учебно-профессиональные мотивы деятельности и познавательный интерес будущего педагога, позволяет ему почувствовать удовлетворение от выполненной работы, стимулирует к высокой результативности учебно-профессионального труда, формирует ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности.

Для процесса развития профессиональной субъектности на учебных занятиях преподавателю важно создавать доброжелательную атмосферу и благоприятный психологический климат, поддерживающий отношения взаимоуважения, доверия и взаимопомощи между всеми участниками образовательного процесса. Важна корректность обращений, открытая поза, подбадривающие слова, доброжелательная мимика, «мягкие» интонации, позволяющие студентам справляться с поставленными перед ними учебными задачами, а также готовность преподавателя оказать поддержку в решении сложной для студента задачи, готовность студентов помогать друг другу при работе в группах и парах.

Так, например, помогает студенту осознать уверенность в свои силы и возможностях, инициировать его активность использование преподавателем следующих фраз на учебном занятии, включающих в себя скрытое

инструктирование и пожелание успешной работы: «Внимательно прочитайте задание. Вы обязательно справитесь с его выполнением»; «Возможно, необходимо начать свою работу с чтения первого текста. У вас должно получиться успешно справиться с заданиями к нему»; «Приступая к работе, пожалуйста, не забудьте об условных обозначениях на полях. Они помогут вам структурировать текст и ваш устный ответ, а также успешно справиться с заданием»; «Я даже не сомневаюсь в том, что вы можете самостоятельно достаточно хорошо выполнить это задание. Подобную работу мы уже выполняли ранее» и др.

К мобилизации сил студентов, инициированию их познавательной активности на учебном занятии также побуждает использование следующих фраз, например: «Нам хотелось бы побыстрее начать свою работу, чтобы дать ответы на поставленные сегодня на занятии вопросы», «Давайте приступим к работе, чтобы поскорее увидеть результат» и др. Для оценки результатов работы студентов используются следующие фразы: «Сегодня на занятии у вас лучше всего получилось ответить на вопросы к первому тексту», «Больше всего в вашей работе мне понравились устные ответы, которые были подготовлены очень хорошо», «Сегодня на занятии я была рада увидеть слаженную групповую работу», «Наибольшей похвалы заслуживают ваши самостоятельно заполненные «бортовые журналы» и др.

Созданию *положительного эмоционального настроения* на учебных занятиях помогает использование разнообразных заданий, активизирующих деятельность студента. Например, работа со средствами народной педагогики на этапе мотивации и актуализации знаний: расшифровка поучительного смысла пословиц, поговорок, разгадывание загадок. Также сюда можно отнести чтение басен и расшифровка их нравоучительного педагогического смысла, интерпретация нравоучительной или юмористической картинки, связанной с темой занятия. Созданию положительного эмоционального настроения и включению студента в предстоящую самостоятельную деятельность также способствует работа над репродукциями картин.

Например, при изучении темы «Система методов и форм воспитания» с целью создания положительного эмоционального настроения на этапе мотивации студентам было предложено рассмотреть картину Яна Стена «Школьный класс со спящим учителем (1672 г.)» и интерпретировать замысел художника. Вопросы для анализа картины студенты сформулировали самостоятельно, также в беседе с преподавателем дали на них ответ, сделав вывод об особенностях воспитания того времени и о методах, которым в прошлом отдавалось предпочтение. Благодаря созданию положительного эмоционального настроения посредством анализа картины, обучающиеся смогли сформулировать тему занятия.

Также созданию положительного эмоционального настроения способствуют упражнения «Придумайте историю» или «Сочините педагогическую сказку». Так, например, студентам на этапе мотивации было предложено дописать завязку или кульминацию следующего сюжета: «<...> В этот же морозный декабрьский день семиклассник Миша пришел домой без шапки, с порванным портфелем, пуговицы на пиджаке были оторваны. На вопросы мамы и сестры о том, что случилось, он не отвечал, даже проявлял агрессию <...> «Все в порядке», – ответил папа Миши, мы поговорили по-мужски, сходили в школу, и все стало на свои места». Или, например, студентам предлагалось продолжить сказку: «В некоем городе N все ученики приходят в школу только с выученными уроками...» и др.

Студенты с высоким уровнем исследуемого качества были активны при выполнении задания «Придумайте историю», опирались на полученные ранее знания и свой личностный и профессиональный опыт, представили логичные и связные рассказы, соблюдая последовательность изложения и причинно-следственные связи. Некоторые студенты со средним уровнем профессиональной субъектности испытали трудности в написании кульминации рассказа, поскольку сомневались, приведет ли предложенный ими способ разрешения конфликта к ожидаемому результату. Студенты, демонстрирующие низкий уровень исследуемого качества, проявили заинтересованность в выполнении данного задания, однако предложенные ими варианты историй были написаны, чаще всего,

без опоры на жизненный опыт и полученные ранее знания детской психологии. В историях, предложенных данными студентами, наблюдалось нарушение причинно-следственных связей или отсутствие каких-либо отдельных элементов: завязки или кульминации.

Формированию активной самостоятельной позиции будущих педагогов, их способности решать профессионально-педагогические задачи также способствует *актуализация интуитивного опыта*. Например, при просмотре отрывков из художественных фильмов («Доживем до понедельника», «4:0 в пользу Танечки», «Большая перемена», «Учитель на замену», «Пенелопа», «Розыгрыш», «Чучело» и др.) студентам задавались вопросы о том, как, по их мнению, будет происходить развитие событий дальше, что могло бы поспособствовать именно такому развитию событий, почему возникла такая ситуация, чем закончится данный сюжет и др. Работа с данными вопросами позволяет студентам проанализировать ситуацию, спрогнозировать возможный вариант развития событий с опорой на ценности профессионально-педагогической деятельности, оценить его правильность или реальность, также способствует развитию у студента собственного индивидуального стиля педагогической деятельности.

Можно сделать следующий вывод по реализации первого этапа проведенной работы. Использование процедур личностной, коммуникативной, интеллектуальной рефлексии на учебных занятиях, использование методов стимулирования и мотивации, методов развития познавательного интереса (создание положительного эмоционального настроения, актуализация интуитивного опыта, использование ситуаций выбора, ситуаций успеха, личностно-значимых и субъектно-ориентированных ситуаций, воспитывающих ситуаций) оказывает влияние на развитие у студентов навыков самопознания, умений анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства и действия, осмысление и принятие гуманистических ценностей педагогической деятельности и формирование активной самостоятельной позиции студентов.

Цель второго этапа – обеспечить процесс формирования у студентов умений творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования, с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности, осуществлять ценностный выбор и решать профессионально-педагогические задачи.

К средствам достижения цели данного этапа мы относим: использование в учебном процессе продуктивных технологий профессионального образования (технология развития критического мышления, диалоговая и игровая технологии, технология проблемного обучения, технология смыслового чтения, исследовательская и проектная технологии, технология модерации, технология перевернутого класса и др.), активных и интерактивных методов профессионального обучения (мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, «гексы», скрайбинг, сторителлинг, театрализация и др.), традиционных и инновационных форм обучения (групповое обучение, смешанное и гибридное обучение, педагогическая гостиная, методический калейдоскоп, ярмарка педагогических идей, деловые и ролевые игры, тренинг и др.), практико-ориентированных заданий (информационно-поисковые, проблемно-ситуационные задачи, исследовательские работы, творческие задания, индивидуальные и коллективные проекты, педагогические ситуации и задачи и др.). Особую роль в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов играет игровое и имитационное моделирование, личностно-значимые и субъектно-ориентированные ситуации.

Под продуктивными педагогическими технологиями мы понимаем совокупность технологий профессионального образования, позволяющих сформировать у студента субъектные качества личности, его информационно-познавательную самостоятельность в учебно-профессиональном образовательном процессе, умения творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования, осуществлять профессионально-ценностный выбор, решать разнообразные профессиональные задачи и осуществлять процесс

собственного личностно-профессионального развития. К таким технологиям мы относим: технологии проблемного, проектного, диалогового, исследовательского обучения, технологию контекстного обучения, технологию смешанного обучения, технологию развития критического мышления, технологию смыслового чтения и др.

Использование *технологии развития критического мышления* направлено на целостное осмысление студентом полученных знаний, их критический анализ, установление межпредметных связей, выработку студентом собственного отношения к изучаемому материалу [68]. На учебных занятиях используются следующие методические приемы: мозговой штурм, маркировочная таблица, кластер, ромашка Блума, корзина идей, синквейн, скрайбинг, «гексы», сторителлинг и др. Применение данных приемов помогает активизировать самостоятельную учебно-профессиональную деятельность студента, вовлечь его в процесс решения разнообразных проблемно-ситуационных и информационно-поисковых профессиональных задач.

Приведем пример реализации данной технологии на учебных занятиях. Так, например, при изучении темы «Методология и методы организации педагогических исследований» на завершающем этапе занятия для осуществления рефлексии, систематизации и обобщения изученного, творческого преобразования полученной информации был использован прием «Диаграмма шести слов». Приведем пример заполненной таблицы, который получился у студентов в конце занятия (табл. 10).

Таблица 10 – Вариант заполненной «Диаграммы шести слов» на учебном занятии по дисциплине «Педагогика»

«Диаграмма шести слов»	
Почему? (С какой целью?)	С целью правильной организации научно-исследовательской деятельности педагога
Что?	Методы научно-педагогического исследования
Когда?	При проведении научного исследования
Где?	В практической и теоретической научно-педагогической деятельности
Кто?	Педагог-исследователь, педагог-практик
Как?	Получая научно-педагогическую информацию

Заполнение данной таблицы способствует формированию у студентов умений всесторонне анализировать информацию, интегрировать ее в систему полученных ранее знаний, моделировать процесс переноса теоретических знаний в область практики.

Приведем другой пример. При изучении темы «Сущность процесса обучения» для мотивации и актуализации имеющихся знаний студентов с целью вовлечения студентов в дальнейшую активную самостоятельную учебно-профессиональную деятельность преподаватель предлагает студентам сформулировать шесть разных вопросов к теме занятия, используя прием «Ромашка Блума». При этом необходимо сформулировать один простой, один уточняющий, один интерпретационный, один творческий, один практический и один оценочный вопрос. Заполненная студентами «Ромашка Блума» выглядела следующим образом (Рисунок 9):

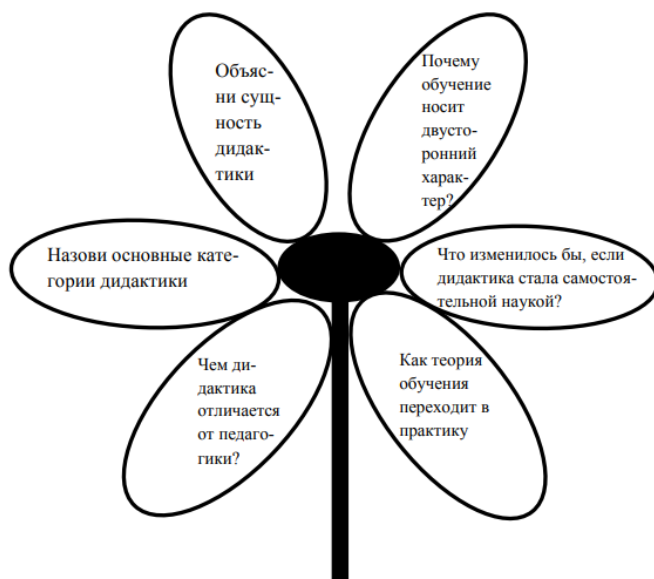


Рисунок 9 – Пример заполненной «Ромашки Блума» на учебном занятии по дисциплине «Педагогика»

Преподаватель предлагает студентам найти ответы на сформулированные при помощи «Ромашки Блума» вопросы, организовывая работу с научными текстами, представленными в рабочей тетради, проверку выполненных заданий и

коллективное обсуждение вопросов. Использование данного приема способствует развитию у студентов следующих умений критического мышления: понимать логические и причинно-следственные связи между аспектами изучаемого понятия, всесторонне анализировать и оценивать информацию, формулировать вопросы, организовывать работу по поиску необходимой информации, строить предположения и оценивать их, оценивать правильность процедур собственного мышления.

Педагогическая технология диалогового обучения способствует формированию у будущих педагогов коммуникативной культуры, педагогического мышления, развитию самостоятельности и активности в процессе творческого освоения и самостоятельной реализации профессионально-педагогических функций. Благодаря использованию учебных диалогов и дискуссий, эвристических бесед и профессиональных кейсов будущие учителя учатся выражать собственную позицию и отношение к изученному материалу, учатся понимать и принимать позицию других субъектов образовательного процесса.

Так, например, при изучении дисциплины «Основы вожатской деятельности» были организованы учебные дискуссии на темы «Вожатый – профессия или призвание?», «Идеальный вожатый – кто он?», «Педагогический авторитет вожатого – как его заработать и сохранить?», «Дисциплина в отряде: как она создается и поддерживается?» и др. Темы для учебных дискуссий были актуальны для студентов, соответствовали изучаемому разделу дисциплины, студенты проявляли активность и заинтересованность в данных видах деятельности. В учебных дискуссиях студенты аргументированно выражали собственную позицию, находили доказательства своей точке зрения, обращаясь к знаниям и жизненному опыту, проявляли уважение по отношению к другим позициям.

В качестве примера также можно привести *дискуссию*, организованную после просмотра фильма «Доживем до понедельника». Тема данной дискуссии –

«Актуальны ли философские и педагогические проблемы, затронутые в фильме «Доживем до понедельника», в наше время?».

На первом этапе дискуссии после создания мотивации к обсуждению был установлен регламент дискуссии, совместно выработаны правила, участники были разделены на группы. На втором этапе студенты формулировали обозначенные в фильме философские и педагогические проблемы, обсуждали их, вступали в полемику, доказывали актуальность или неактуальность обозначенных тем.

Так, например, во время дискуссии самыми обсуждаемыми были темы проблемы адаптации молодого педагога в школе, недопонимания во взаимоотношениях с опытными коллегами и учениками, проблемы выработки педагогического авторитета, загруженности учителей, установления грани между личным и профессиональным. Студенты охотно приводили примеры из современности, сочувствовали персонажам, говорили о том, как бы они поступили в данных ситуациях. Актуальность выбранных тем обусловила активное участие всех студентов группы, даже тех, которые не всегда могли открыто выразить свою позицию или вступить в полемику. На заключительном этапе студенты подвели итоги, представили совместную оценку эффективности дискуссии в решении обсуждаемой проблемы, обозначили важность рассмотренных тем в современном мире, сделали вывод о необходимости получения прочной системы педагогических знаний и необходимости профессионально-личностного самосовершенствования.

Использование диалоговой педагогической технологии способствует формированию коммуникативной культуры студентов, что неразрывно связано с их профессиональной субъектностью. К профессионально важным умениям в области коммуникативной культуры педагога мы относим: умения слушать собеседника, слышать и понимать его позицию; грамотно в устной и письменной форме выражать свои мысли; осуществлять конструктивный диалог и устанавливать педагогически целесообразное взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса; способность отстаивать свою точку зрения

или признавать ее несправедливость в случае предъявления аргументированных доказательств.

У студентов с высоким уровнем исследуемого в данной работе качества (Светлана Ж., Дарья К., Варвара С.), отмечается достаточно высокий уровень сформированности коммуникативной культуры по выделенным нами показателям. Обучающиеся со средним уровнем профессиональной субъектности (Анна П., Полина Д., Алина А., Мария Х.), как правило, испытывали трудности в отстаивании собственной точки зрения, большинству из них проще было согласиться с позицией преподавателя или более авторитетного человека, чем подобрать более весомые аргументы в защиту своей позиции. Студенты, продемонстрировавшие на этапе констатирующего эксперимента низкий уровень профессиональной субъектности (Светлана П., Светлана С. Надежда Х.), испытывали трудности и не всегда могли правильно понять позицию собеседника, грамотно выразить собственные мысли, касающиеся того или иного педагогического вопроса, вследствие чего не всегда могли осуществить конструктивный диалог с другими студентами или преподавателями, а также отстаивать собственную педагогическую позицию.

Также с использованием диалоговой технологии велась работа по анализу педагогических ситуаций и решению педагогических задач (кейсов), которые могут возникнуть в профессиональной деятельности педагога. Студенты анализировали художественные фильмы и художественные произведения о школе и о взаимоотношениях между учителями и учениками, вычленяли разнообразные педагогические проблемы, оценивали их с позиций разных субъектов образовательного процесса, предлагая разные варианты решения той или иной педагогической проблемы.

По словам студентов, данный вид работы позволил им научиться вычленять педагогические проблемы, всесторонне анализировать и оценивать проблемы и сложившуюся педагогическую ситуацию, предлагать варианты решения педагогической задачи в соответствии с продуктивными стилями педагогической деятельности. Анализ педагогических ситуаций и решение педагогических задач,

как правило, проводилось по алгоритмам, которые были составлены самими студентами на основе уже имеющихся в педагогической литературе. Так, студентами был разработан и успешно реализовывался при анализе педагогических ситуаций следующий алгоритм: анализ условий, в которых разворачивается педагогическая ситуация, конструирование способа взаимодействия участников образовательного процесса, реализация намеченного плана на практике, анализ его результатов. Данного алгоритма студенты придерживались при анализе большинства педагогических ситуаций и использовали его при прохождении практики.

Обучающиеся с удовольствием анализировали педагогические ситуации, обращались к собственному жизненному опыту, предлагали разнообразные варианты решения педагогических задач, оценивали возможность реализации на практике предложенных вариантов в соответствии с ценностными характеристиками педагогической деятельности и кодексом профессиональной этики педагога. Это позволило им успешно использовать полученные знания и опыт в процессе прохождения практики.

Студенты с высоким уровнем профессиональной субъектности, как правило, были всегда активны и инициативны, брали процесс работы над решением профессионально-педагогических задач в свои руки, предлагали большое количество вариантов решения педагогических задач, приводили конкретные примеры из собственного жизненного опыта, умели обосновать правильность сделанного выбора в соответствии с демократическим стилем педагогической деятельности. Такие студенты могли трансформировать одну педагогическую ситуацию в несколько других и, в таком случае, решить несколько педагогических задач. Также в процессе решения профессиональных задач у студентов с высоким уровнем профессиональной субъектности были хорошо развиты навыки прогнозирования дальнейшего развития педагогической действительности притом или ином варианте решения педагогической задачи и выборе способа и характера педагогического взаимодействия.

Студенты со средним уровнем профессиональной субъектности тоже проявляли активность и заинтересованность в процессе решения профессионально-педагогических задач. Чаще всего, они строго придерживались разработанного алгоритма, могли предложить несколько вариантов решения задачи в соответствии с демократическим стилем педагогической деятельности. Однако не все из них демонстрировали хорошо развитые навыки прогнозирования, не всегда верно могли оценить тот или иной выбор варианта решения педагогической задачи.

Обучающиеся с низким уровнем профессиональной субъектности тоже были заинтересованы в процессе решения профессионально-педагогических задач. Они, как правило, без особых затруднений анализировали ситуацию, вычленяли педагогические проблемы, однако, процесс решения педагогической задачи у них вызывал затруднения. Некоторые из них признавались, что не знают, как решили бы предложенную задачу, оставшиеся, чаще всего, выбирали варианты, соответствующие либеральному или авторитарному стилю педагогической деятельности. Навыки прогнозирования у данных студентов при решении педагогических задач тоже демонстрировались на низком уровне.

За время проведения работы по формированию умений решать профессионально-педагогические задачи студентами было проанализировано и решено более 100 педагогических задач разного уровня сложности. Нами была обнаружена динамика в формировании умений решать педагогические задачи у студентов со средним и низким уровнями профессиональной субъектности.

Так, обучающиеся со средним уровнем исследуемого качества (Полина Д., Диана Е., Надежда Х., Алина К.) отметили, что научились более уверенно решать педагогические задачи разной степени сложности, прогнозировать варианты развития педагогической действительности при выборе того или иного способа педагогического взаимодействия. В ходе педагогических наблюдений нами было отмечено, что данные студенты уже не боялись вступить в полемику с другими обучающимися, отстаивать свою точку зрения.

Студенты, которые на этапе констатирующего эксперимента продемонстрировали низкий уровень развития исследуемого качества, научились предлагать несколько вариантов решения педагогической задачи соответствии с демократическим стилем педагогической деятельности. Студенты Юлия В., Светлана П., Светлана С. уже редко придерживались либерального или авторитарного стиля педагогической деятельности в решении предложенных задач, так как понимали, что данные стили деятельности приведут к большому конфликту или потере авторитета педагога в глазах воспитанников, поэтому можно обозначить и динамику в формировании навыков прогнозирования при решении профессионально-педагогических задач.

Использование *игровых педагогических технологий* позволяет приблизить учебно-профессиональный процесс в вузе к условиям реальной педагогической практики студента в образовательном учреждении. Моделирование контекста будущей профессиональной деятельности посредством разнообразных дидактических, сюжетно-ролевых, рефлексивно-деловых, проблемно-ситуационных игр способствует освоению студентами разных педагогических ролей, формированию индивидуального стиля педагогической деятельности [66].

Так, например, при изучении дисциплины «Основы вожатской деятельности» студентам была предложена сюжетно-ролевая игра «Трудоустройство», основными действующими лицами которой являлись директор лагеря, его заместитель и вожатый, который устраивается работать в данную образовательную организацию на летний период. Целью студентов было освоение педагогических ролей и позиций разных субъектов образовательного процесса. Один и тот же студент попробовал себя в разных ролях, применил полученные знания нормативно-правовых основ вожатской деятельности, вспомнил особенности трудового законодательства в сфере образования, требования, предъявляемые к квалификации и образованию вожатого, права и обязанности всех лиц, причастных к организации детского летнего досуга,

усовершенствовал свои умения решать профессиональные задачи в нестандартных условиях.

На процесс формирования профессиональной субъектности будущих педагогов также оказывало влияние участие в ситуативно-ролевых играх. Так, например, студентам было предложено поучаствовать в следующих ситуациях, приведем примеры некоторых из них:

1. Ваш напарник каждую ночь играет в онлайн-игры, не просыпается к подъему детей, не отводит их на завтрак и зарядку, просыпается только к обеду. Таким поведением вожаго заинтересовались его коллеги, дети и администрация. Вам необходимо найти выход из сложившейся ситуации.

2. С воспитателем, который работает на вашем отряде, у вас возник конфликт. В своей деятельности он использует авторитарные методы воспитания, жесткие методы контроля, подавляет активность воспитанников. Вы не согласны с его позицией. Опираясь на опыт педагогического общения, смоделируйте ситуацию общения между вами и воспитателем, попытайтесь установить эмоциональный контакт, побеседовать с вашим коллегой, достичь взаимопонимания в единстве педагогических позиций и требований, предъявляемых к воспитанникам.

3. У вас возник конфликт с ребенком из вашего отряда. В ходе разрешения конфликта случилось так, что на эмоциях вы его оскорбили. Ребенок сказал вам, что вы нарушили его права, рассказал все родителям, они пригрозили вам судебным разбирательством. Смоделируйте процесс общения с субъектами образовательного процесса, предложите способ разрешения данной ситуации.

Студенты с высоким уровнем исследуемого качества были активны в ходе выполнения данных заданий, предлагали различные варианты развития событий, проявляли свой индивидуальный педагогический стиль в решении проблемных педагогических задач, демонстрируя свои знания, опыт деятельности и ориентацию на ценности профессионально-педагогической деятельности. Студенты со средним профессиональной субъектности не всегда могли оперативно

отреагировать на сложившуюся ситуацию, им требовалось больше времени, чтобы все обдумать и проанализировать, сконструировать выход из ситуации. Студенты с низким уровнем исследуемого качества, чаще всего, в ситуативно-ролевых играх предпочитали выбирать роль ведомого, не проявляли особой активности, предлагаемые ими варианты выхода из ситуации не всегда опирались на гуманистические педагогические ценности. Однако многие из них признавали, что во взаимодействии со своими одноклассниками научились быть уверенней в себе, стали прислушиваться к их мнению, оценивать варианты, предложенные другими студентами, соотносить их со своим опытом и оценивать, смогли бы они поступить так же в этой ситуации, а позже большинство из них стало проявлять активность и заинтересованность в подобных видах деятельности.

Также с этой целью на практических занятиях по дисциплине «Основы вожатской деятельности» был использован метод сторителлинга, позволяющий студенту придумать историю, создать педагогическую ситуацию по своему сценарию, спроектировать ее и в дальнейшем разыграть в группах и парах. Так, например, студентам после изучения темы, связанной с буллингом во временном детском коллективе, необходимо было дописать педагогическую ситуацию с целью ее позитивного разрешения, поставив себя в позицию вожатого.

Приведем пример такой ситуации. В детском оздоровительном лагере «Ясный луч» проходили соревнования по дартсу, возможность принять участие была у каждого ребенка, каждому воспитаннику предлагалось сделать по три попытки. Однако в седьмом отряде вожатых Сергея и Ларисы был слабовидящий мальчик Вася в очках с большими диоптриями. Другие дети отряда его как будто бы специально не замечали. <...>. Перед соревнованиями в адрес Васи стали поступать колкие насмешки по поводу его зрения, а также по поводу того, что из-за него отряд может сделать меньше успешных попыток и в итоге проиграть. <...>. Вася вышел победителем из этой ситуации, а отряд занял первое место на соревнованиях.

Работа студентов над подобными ситуациями позволяет будущим учителям поставить себя на место педагога, выработать способы решения педагогической ситуации на основе принятия ценностей педагогической деятельности, сформировать педагогическую позицию и приобрести опыт решения профессионально-педагогических задач.

Необходимо также отметить, что при реализации игровых педагогических технологий, разыгрывании ситуаций в ролях, участии в деловых и ролевых играх студентам удавалось достаточно успешно принимать на себя роли разнообразных участников образовательных отношений, конструировать возможные способы педагогически целесообразных взаимоотношений с опорой на ценности профессионально-педагогической деятельности.

Использование *технологии проблемного обучения* позволяет активизировать самостоятельное, критическое, рефлексивное мышление будущего педагога, интенсифицировать его деятельность по творческому освоению содержания образования за счет создания проблемных ситуаций, использования проблемных лекций и семинаров, «заданий с ловушками» и др. [6566].

Так, например, при изучении темы «Методы и средства обучения» на этапе активизации и мотивации учебной деятельности студентов после размышления над высказыванием, ставшим эпиграфом к учебному занятию, студентам было предложено заполнить таблицу «Инструменты профессий», дописав к каждой профессии свой «профессиональный инструмент» (табл. 11).

Таблица 11 – Таблица «Инструменты профессий», применяемая на учебном занятии по дисциплине «Педагогика»

Инструменты профессий		
Рабочий	Врач	Педагог
1) Станки, материалы 2) Методы, приемы и средства обучения 3) Скальпель, фонендоскоп		

Вариант заполненной студентами таблицы выглядел следующим образом (табл. 12):

Таблица 12 – Вариант заполненной студентами таблицы, применяемой на учебном занятии по дисциплине «Педагогика»

Инструменты профессиональной деятельности		
Рабочий	Врач	Педагог
Станки, материалы	Скальпель, фонендоскоп	Методы, приемы и средства обучения

Далее студенты сделали вывод о специфике «инструментов» педагога, сформулировали тему занятия. Для дальнейшей активизации знаний студентов и «погружения» их в изучение предстоящей темы был использован прием «Верные-неверные утверждения». В графе «До чтения текста» студентам было предложено отметить знаком «+» утверждение, с которым они согласны; знаком «-» утверждение, противоречащее их мнению (табл. 13).

Таблица 13 – Вариант использования приема «Верные-неверные утверждения» на учебном занятии по дисциплине «Педагогика»

Утверждения	До	После
	Чтения текста	
<i>В самом общем смысле метод – это путь достижения цели.</i>		
<i>Слово «метод» греческого происхождения.</i>		
<i>В педагогической науке существует несколько классификаций методов обучения.</i>		
<i>Классификации методов обучения и воспитания совпадают.</i>		
<i>Прием обучения – это составная часть метода обучения.</i>		
<i>Автором основной классификации методов обучения является Я.А. Коменский.</i>		
<i>Средства обучения – это составные части приемов обучения.</i>		
<i>Существует несколько классификаций средств обучения.</i>		
<i>Выбор средств обучения зависит от совокупности двух признаков: поставленной дидактической задачи и способа ее реализации.</i>		
<i>Компьютер, лингафонный кабинет, учебники – это средства обучения.</i>		
<i>Объяснительно-иллюстративный метод является продуктивным методом обучения.</i>		
<i>Учебная дискуссия является активным методом обучения.</i>		
<i>Интерактивные методы обучения строятся на следующих схемах взаимодействия: «учитель =ученик» и «ученик = ученик».</i>		

Далее на стадии осмысления преподаватель предлагает студентам найти ответы на поставленные вопросы через работу с научными текстами, представленными в рабочей тетради, проверку выполненных заданий, заполнение столбца «после» и коллективное обсуждение вопросов.

Применение *технологии смыслового чтения* в профессионально-педагогическом образовании способствует формированию у студентов навыков читательской грамотности, необходимых будущему педагогу в его профессиональной деятельности [65].

Технология смыслового чтения при изучении студентами педагогических дисциплин реализуется, например, благодаря применению антиципации, или «прогноза по заголовку» текста, «предваряющих вопросов», позволяющих студенту «предугадать» содержание эмоциональной, смысловой, тематической сторон текста, определить тему предстоящего занятия, сделать предположения, касаемые содержания учебного материала и контекста будущей профессиональной деятельности.

Так, например, по итогам изучения разделов и ключевых тем дисциплин «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» студенты самостоятельно заполняли глоссарий, ориентируясь в ключевых понятиях темы. Приведем другой пример применения приема «Глоссарий» при освоении содержания педагогических дисциплин студентами. Например, при изучении темы «Управленческая культура и имидж руководителя образовательной организации» студентам был предложен список терминов. Будущим педагогам необходимо было определить круг только тех терминов, которые, по их мнению, будут связаны с темой предстоящего занятия. После чтения текстов, выполнения заданий и коллективного обсуждения, студенты снова вернулись к списку терминов, оценили правильность выбора, сделанного на этапе мотивации и актуализации знаний, а также дали определения понятиям, изученным на занятии.

Также при изучении педагогических дисциплин с целью активизации деятельности студентов, вовлечения их в самостоятельную учебно-

профессиональную деятельность применялся прием «Мозговой штурм». Например, при изучении темы «Педагогика в системе гуманитарных знаний и наук о человеке: предмет педагогики, цели и задачи» для активизации знаний студентов и «погружения» их в изучение предстоящей темы был использован прием «Мозговой штурм» с целью вызвать у студентов ассоциации, связанные со словом «педагогика». Несколько ассоциаций было записано на доске. В результате получилась следующая схема:

Педагогика:

1. Наука о человеке.
2. Изучает особенности обучения и воспитания человека.
3. Относится к гуманитарным наукам.
4. Само слово «педагогика» латинского происхождения, состоит из двух корней, из которых можно понять сущность данного термина.
5. Данная наука зародилась достаточно давно.

Далее студентам было предложено сформулировать цель занятия, предположить, какие аспекты педагогической науки будут изучаться на данном занятии, при этом план занятия тезисно записывался на доске. После чего студентам было предложено найти ответы на вопросы плана занятия через работу с научными текстами, представленными в рабочей тетради, проверку выполненных заданий и коллективное обсуждение вопросов.

Технологии проектного и исследовательского обучения способствуют формированию у студентов поисковых, аналитических и рефлексивных умений, умений творчески интерпретировать и преобразовывать информацию, создавать значимый продукт собственной учебно-профессиональной деятельности, презентовать и «защищать» его [65].

Так, например, в процессе изучения дисциплины «Основы вожатской деятельности» студенты разработали и защитили проекты на следующие темы: «Безопасный отдых детей поколения Альфа», «История вожатского движения в нашем регионе», «Вожатские песни: история и современность», «Эволюция

вожатских игр», «Традиции и инновации в работе лагерей Хабаровского края» и др.

По дисциплине «Педагогика» студентами были разработаны и защищены следующие творческие и исследовательские проекты «Учитель поколения Альфа», «Образовательные системы Древнего мира», «Педагогическое наследие Я.А. Коменского», «А.С. Макаренко: вклад в отечественную и мировую педагогику», «Образовательные системы России и Китая», «Гуманистические ценности в произведениях устного народного творчества», «Образ управленца образовательной организации», «Наша эффективная школа» и др.

Наиболее интересным для студентов стало участие в создании проекта на тему «Учитель поколения Альфа». После изучения тем, связанных с характеристикой современного образовательного процесса и с требованиями к квалификации современного педагога, студенты были разделены на группы, каждой из которых было предложено создать свой продукт – образ учителя будущего поколения. Студенты, пользуясь заранее заготовленными ватманами, фломастерами и карандашами, а также вырезками из современных журналов, в течение учебного занятия создавали образ педагога будущего. Для этого им необходимо было актуализировать все имеющиеся психолого-педагогические знания, распределить проектные роли, творчески интерпретировать полученную информацию, создать готовый продукт и «защитить» его. Необходимо отметить, что студентов, не вовлеченных в творческий процесс, не было. Каждый старался внести свой вклад в создание готового продукта. Атмосфера во время занятия была достаточно благоприятной и позитивной.

Результатом такой работы стала публичная защита проектов. Студенты продемонстрировали навыки презентации своих работ, старались достаточно развернуто отвечать на вопросы своих одноклассников, работавших в других подгруппах, а также на вопросы преподавателя. После чего на этапе коллективной рефлексии будущие педагоги отметили для себя важность развития навыков коммуникации и сотрудничества, отметили для себя достоинства применения

творческого подхода в образовательном процессе при дальнейшей самостоятельной работе с детьми.

Помимо этого, студенты принимали участие в разработке и реализации следующих социально-педагогических проектов, реализуемых при финансовой поддержке Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь»: «Мамины каникулы», «Центр образовательного волонтерства «Skills Up», «Театральный клуб «Детство без границ», «Студенческий этно-культурный музей-студия «Лики Амура», «Ростки добра», «Славянская культура: забавы и физическая культура» и др.

Кроме того, студенты активно реализовывали проект Министерства просвещения Российской Федерации «Волонтеры просвещения», а также федеральный проект «Современная школа» национального проекта «Образование» по оказанию консультационной помощи родителям в вопросах воспитания детей.

Участие студентов в проектной деятельности было добровольным. В ходе разработки и реализации проектов студенты были активны, заинтересованы ходом и результатом предстоящей деятельности. Студенты с высоким уровнем профессиональной субъектности сами выступали инициаторами деятельности, предлагали свои идеи по реализации проектов, им удалось продемонстрировать свою активную социальную, гражданскую, педагогическую позицию. Студенты со средним уровнем исследуемого качества также были активны, вовлечены в ход проектной деятельности, продемонстрировали сформированность своих компетенций и заинтересованность результатом проектной деятельности.

Студенты с низким уровнем исследуемого качества также проявляли заинтересованность данным видом деятельности. Однако многие из них признавали, что боятся участвовать в проектах (особенно масштабных), поскольку это требует от них большой ответственности. К концу учебного года возрос процент вовлеченности студентов с низким уровнем профессиональной субъектности в проектную деятельность (с 5 % до 35%), сами студенты признавали, что им стало интересно выполнять творческие задания, быть инициатором

собственной деятельности, выполнять одно задание разными способами. Они отметили у себя динамику в развитии коммуникативных и гностических умений, признавались, что стали более самостоятельной и ответственной, отметили, что педагогическая деятельность может быть очень разнообразной и творческой. Обозначенная динамика в формировании профессиональной субъектности будущего педагога была подтверждена на третьем этапе формирующей работы.

Технология мастерских также является одной из продуктивных педагогических технологий, способствующих формированию профессиональной субъектности будущего педагога, его активности и инициативности в решении профессиональных задач.

Так, например, студентам в качестве промежуточной аттестации после изучения раздела «Теория обучения» было предложено участие в педагогической мастерской с целью обобщения и закрепления знаний о формах, методах, средствах и технологиях обучения, а также применения полученных знаний на практике. Студентам было предложено поделиться на группы и выбрать для более детального рассмотрения одну из изученных педагогических технологий. Получилось 5 групп студентов, выбравших для себя следующие технологии: технология традиционного обучения, технология проблемного обучения, технология обучения в сотрудничестве, технология развития критического мышления, технология решения изобретательских задач (ТРИЗ). Студенты, заранее разделенные на творческие группы, во время проведения педагогической мастерской выступали с демонстрацией подготовленного продукта по следующему плану:

1. Теория – информационная справка-характеристика педагогической технологии.
2. Практика – проведение фрагмента урока по профилю подготовки студента с использованием представленной педагогической технологии.

При этом практика включала в себя оформление конспекта фрагмента урока, его проведение (на группе студентов), краткий анализ (с описанием использованных форм и методов обучения).

Студенты признавали, что участие в педагогической мастерской не было для них простым, поскольку требовало понимания единства теории и практики в педагогике, а также необходимости применить полученные знания в условиях, близких к реальной педагогической деятельности. Студенты с высоким уровнем профессиональной субъектности успешно выступили на педагогической мастерской, демонстрируя полученные знания с опорой на приобретенный опыт. Студенты со средним уровнем профессиональной субъектности, как правило, испытывали трудности в подготовке фрагмента урока. Некоторые из них обращались за консультациями и советами к преподавателю, кто-то – к своим одногруппникам, однако при проведении самой педагогической мастерской данные студенты были уверены в собственных действиях, достаточно успешно справились с поставленными задачами.

Большинству студентов с низким уровнем рассматриваемого качества данное задание показалось достаточно сложным. Многие из них успешно справились с первой частью задания, но при выполнении практической части задания предпочитали действовать с опорой на указания своих одногруппников или следовали советам преподавателя. Однако при коллективной рефлексии они были достаточно активны, указывали на проблемы, с которыми столкнулись, собственные ошибки, отметили, что такая форма работы помогла им лучше понять сущность выбранной педагогической технологии, особенности ее реализации и возможность применения в условиях реальной педагогической деятельности.

Помимо этого, студенты принимали участие в мастер-классах, проводимых педагогами-наставниками, опытными учителями г. Комсомольска-на-Амуре и Хабаровского края. Так, студенты посетили мастер-класс «Инновационные формы проведения родительских собраний в средней общеобразовательной школе», попробовали себя в роли родителей учеников, познакомились со сценариями проведения родительских собраний в стиле «Мировое кафе», поучаствовали в деловой игре и пресс-конференции с родителями. Также студенты посещали открытые занятия педагогов различных образовательных организаций (уроки,

классные часы, внеурочные занятия), участвовали в обсуждениях, предоставляли анализ различных форм взаимодействия учителей с обучающимися.

Кроме того, студенты посетили такие мероприятия, проводимые опытными учителями и наставниками, как педагогическая гостиная «Мое педагогическое кредо», «Формирование УУД учащихся», методический калейдоскоп «Обменяемся опытом», ярмарка педагогических идей «Лучшие педагогические практики города и края», тренинг «Я – успешный педагог!».

Также студенты приняли участие в практико-ориентированном семинаре «Педагогика временного детского коллектива», организованном ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» совместно с ФГБОУ «Всероссийский детский центр «Океан», где получили опыт взаимодействия с вожатыми и начальниками дружин всероссийского детского центра. В течение одной учебной недели студенты посещали лекции и мастер-классы опытных наставников, приобретали опыт в организации игр, коллективных творческих дел, отрядных дел, массовых мероприятий, пробовали свои силы в заполнении отрядной документации вожатого, решали разнообразные педагогические задачи из образовательной практики ВДЦ «Океан». Данная практика позволила будущим педагогам получить первоначальный опыт работы вожатого в условиях, близких к реальной педагогической деятельности.

Технология «Перевернутый класс» также эффективно применяется в процессе изучения будущими учителями педагогических дисциплин с целью формирования их профессиональной субъектности. Студенты, пользуясь видеоклипами (видеолекциями) и подкастами (звуковыми файлами), самостоятельно осваивают содержание учебного материала и выполняют задания, а на учебном занятии происходит обсуждение вопросов, возникших в процессе самоподготовки, закрепление и обобщение изученного материала, применение знаний на практике, что способствует развитию у студентов познавательного интереса, умений критического мышления, активности и самостоятельности, потребности выстраивать траекторию своего самообразования.

С применением данной технологии студенты изучили темы «История вожатского дела», «Нормативно-правовое обеспечение вожатской деятельности», «Информационно-медийное сопровождение вожатской деятельности» и др. Студенты отметили, что применение данной технологии является достаточно комфортным, поскольку позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого студента, темп его работы и скорость освоения учебного материала. Также было отмечено, что темы, которые изучались при помощи технологии «Перевернутый класс», были для студентов более запоминающимися, вызывали больший интерес и желание заниматься самоподготовкой. Изучение тем с применением данной образовательной технологии способствовало развитию активности студента, вовлечению его в самостоятельную поисковую учебно-профессиональную деятельность.

Технология модерации также эффективно применяется в процессе работы с будущими педагогами, поскольку позволяет организовать процесс их взаимодействия, направленный на совместный коллективный поиск и принятие решения в условиях рассмотрения проблемно-педагогических ситуаций. При этом в качестве модераторов выступают сами студенты. Так, например, для проведения промежуточной аттестации по теме «Управленческая культура и имидж руководителя образовательной организации» была использована техника модерации «Mind-mapping». Студенты самостоятельно определили перечень качеств, необходимых руководителю образовательной организации для эффективного управления учреждением. Далее обучающиеся в группах работали по карточкам, называя качества и предлагая свои идеи. После все карточки были объединены на доске возле смыслового поля «Руководитель ОУ». Модераторы сгруппировали предложенные участниками качества и идеи по смыслу в большие блоки, после чего студенты коллективно обсудили предложенные идеи и качества, необходимые руководителю для эффективного управления образовательной организацией.

Приведем другой пример. При обсуждении вопроса «Состояние и проблемы дополнительного образования в РФ» был применен метод смыслового поля. Участники в группах работали с ватманами, разделенными на 4 больших квадрата: в левом верхнем углу студенты обозначили рассматриваемую на занятии проблему; в правом верхнем углу предложили свои варианты решения данной проблемы; в левом нижнем углу прописали «риски», которые могут возникнуть при решении данной проблемы предложенным способом; в правом нижнем углу обозначили круг еще не решенных вопросов или вопросов, которые решить очень сложно. Данный метод позволяет структурировать информацию, обратиться к личному и профессиональному опыту, определить стратегии решения профессионально-педагогических задач.

Также необходимо отметить важность применения *технологии контекстного обучения* в процессе формирования профессиональной субъектности будущего педагога. Данная технология позволяет смоделировать контекст будущей педагогической деятельности для студента, создать ситуацию погружения его в смоделированную педагогическую реальность с целью приобретения им опыта решения профессиональных задач [65]. К наиболее распространенным методам контекстного обучения мы относим мастер-классы, мозговые штурмы, дебаты и дискуссии, круглые столы, анализ конкретных ситуаций, сюжетно-ролевые и организационно-деятельностные игры и др.

Применение всех перечисленных технологий в профессионально-образовательном процессе педагогического вуза способствует формированию целостного образа будущего конкурентоспособного специалиста, обладающего субъектными качествами, способного осуществлять личностно-профессиональное развитие. Вся деятельность по использованию описанных выше педагогических технологий профессионального образования провозгладалась использованием в образовательном процессе проблемно-ситуационных, информационно-поисковых задач, созданием субъектно-ориентированных, личностно-значимых профессиональных ситуаций.

Также необходимо отметить, как реализовывалось третье психолого-педагогическое условие (ориентация студента на профессиональное саморазвитие, на ответственность за результаты собственного образования и на построение дальнейшей траектории личностно-профессионального развития с принятием ценностного отношения к своей профессиональной деятельности) в процессе формирующей работы. Данное условие было реализовано за счет опоры на самостоятельность студентов в учебно-профессиональной деятельности, создания ситуаций, позволяющих осознать важность полученных знаний, необходимость их постоянного обновления не только в стенах вуза, но и в процессе самостоятельной подготовки. Были использованы следующие методы формирования ответственности и обязательности: предъявление учебных требований, подготовка к отчетным мероприятиям и их проведение, своевременный мониторинг результатов образовательной деятельности студентов. Данное условие реализовывалось также за счет осознания студентами зависимости собственного профессионального успеха от качества и интенсивности учебного труда, в том числе за счет создания ситуаций, позволяющих студентам признать ограниченность собственного знания и процедур своего мышления, отмечающих важность процесса самообразования и непрерывного профессионального развития в течение всей жизни.

Так, например, при изучении темы «Педагогика в системе гуманитарных знаний и наук о человеке: предмет педагогики, цели и задачи» на этапе актуализации для создания ситуации «осознания студентами собственного незнания» преподаватель использует прием «Верные-неверные утверждения». В графе «До чтения текста» предлагает отметить знаком «+» утверждение, с которым студенты согласны; знаком «-» утверждение, противоречащее их мнению (табл. 14).

Таблица 14 – Пример использования приема «Верные-неверные утверждения» по теме «Педагогика в системе гуманитарных знаний и наук о человеке: предмет педагогики, цели и задачи»

Утверждения	«+»	«-»
1. Основы классно-урочной системы разработал И.Г. Песталоцци.		
2. Латинское выражение «tabula rasa» переводится как «чистая доска».		
3. В.Г. Белинский, А. И Герцен считали, что целью воспитания является подготовка свободной, гуманной, деятельной, всесторонне развитой личности, борющейся с общественным злом.		
4. Методики трудового и семейного воспитания, формирования сознательной дисциплины разработал В.А. Сухомлинский.		
5. Прогнозирование образования на ближайшее и отдаленное будущее – это временная задача педагогики.		
6. Тифлопедагогика разрабатывает закономерности воспитания и образования умственно отсталых людей.		
7. Перинатальная педагогика изучает закономерности и условия воспитания детей младенческого возраста.		
8. Дидактика изучает специально организуемый процесс воспитания в целом и по направлениям воспитательной работы.		
9. Метод вопросно-ответного обучения называется сократическим методом.		
10. С именем Вольфганга Ратке связано выделение педагогики из философии и оформление ее в самостоятельную науку.		
11. Педагогика «оформилась» как самостоятельная наука в 15 веке.		
12. К.Д. Ушинский является основателем научной педагогики в России.		
13. История педагогики изучает развитие педагогических идей, теорий и систем образования.		

Однако студенты испытали трудности в поиске ответов на 3 и 4 пункты из представленной таблицы, потому что ответа в текстах рабочей тетради на них нет. Преподаватель на этапе рефлексии, задавая домашнее задание, предлагает студентам самостоятельно, воспользовавшись дополнительной литературой, найти ответы на эти вопросы к следующему занятию, формируя у студентов потребность в самостоятельном поиске и постоянном обновлении своих профессиональных знаний.

Также потребность к непрерывному самообразованию и обновлению профессиональных знаний формируется в результате работы студентов с образовательными сайтами. Так, например, студентам было предложено задание: сделать подборку научных статей, касающихся вопросов педагогики и образования, которые не изучались в течение учебного года, пользуясь ресурсами сайта <https://cyberleninka.ru/> (или других научных электронных библиотек). Предлагалось сделать подборку из 5-7 статей, заполнив следующую таблицу (табл. 15).

Таблица 15 – Пример оформления подборки статей

№ п/п	Название статьи	Авторы	Год издания	Аннотация к статье
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

После чего студентам было предложено составить назывной план и тезисы одной из понравившихся научных статей, работу предлагалось представить в следующей форме (табл. 16).

Таблица 16 – Форма для составления назывного плана статьи

Название статьи:	
План	Тезисы

В качестве вывода по проделанной работе студентам необходимо было ответить на вопрос: какую новую для себя информацию по дисциплине «Педагогика» вы узнали? Выполнение данного задания позволило студентам приобрести навыки самостоятельного поиска информации, осознать важность процедур самообразования, непрерывного саморазвития, не ограничивающегося только рамками изучения педагогических дисциплин и получением вузовского образования.

Помимо этого, студенты также делали подборку всероссийских и международных конкурсов и проектов для педагогов, оценивали свои возможности и перспективы участия в выбранных конкурсах, что также помогало им осознать важность процедур самообразования и саморазвития для будущего учителя.

Кроме того, осознать студентам важность полученных знаний на этапе рефлексии, сформировать потребность в самосовершенствовании помогают следующие вопросы: «Где полученная сегодня на занятии информация может вам пригодиться?», «Важно ли педагогу знать то, о чем мы с вами сегодня говорили?».

«Зачем это необходимо знать педагогу?», «Может ли педагог в своей профессиональной деятельности обойтись без полученных вами сегодня знаний и умений?» и др. Также важность полученных знаний и сформированных профессиональных умений осознавалась студентами при решении педагогических задач, составлении конспектов классных часов, родительских собраний, коллективных творческих дел, проведении мероприятий, прохождении педагогической практики. Благодаря устному и письменному анализу своей деятельности, студенты приходили к пониманию того, что еще многому предстоит научиться, какие-то из профессиональных навыков необходимо сформировать или усовершенствовать.

Благодаря проведению зачетных мероприятий, использованию процедур промежуточной аттестации, участию студентов в проведении мероприятий по самостоятельно составленным конспектам, прохождению учебной ознакомительной и производственной педагогической практики, становится возможным формирование у будущего педагога ответственности за результаты собственного образования. Прохождение педагогической практики позволяет будущему педагогу осознать «пробелы» в собственных знаниях, сделать для себя вывод о необходимости дальнейшего самообразования и саморазвития.

Построению дальнейшей траектории личностно-профессионального развития с принятием ценностного отношения к своей профессиональной деятельности способствует заполнение студентами рефлексивных дневников по итогам прохождения практик, написание рефлексивных эссе, выступления на отчетных конференциях по итогам прохождения практик. Также с целью принятия и осмысления студентами ценностей педагогической деятельности, понимания важности педагогического труда для общества и для личностного саморазвития были проведены тренинги «Моя педагогическая карьера», «Мое профессиональное будущее». Данные тренинги позволили будущим педагогам актуализировать для себя важность осознаваемых гуманистических ценностей педагогической деятельности, способствовали пониманию необходимости рассматривать свою

будущую профессиональную деятельность как социальную и личностно значимую ценность, а также позволили преобразовать уже имеющееся отношение студентов к профессиональной деятельности в их личностно-ценностное отношение к будущей педагогической деятельности.

Можно сделать следующий вывод по реализации второго этапа процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов. Использование в учебном процессе продуктивных технологий профессионального образования, активных и интерактивных методов профессионального обучения, традиционных и инновационных форм обучения, практико-ориентированных заданий, информационно-поисковых и проблемно-ситуационных задач, личностно-значимых и субъектно-ориентированных ситуаций способствует процессу формирования у студентов умений творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования, с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности, осуществлять ценностный выбор и решать профессионально-педагогические задачи.

Цель третьего этапа – обеспечить процесс формирования у студентов умений самостоятельно творчески реализовывать приемы и способы осуществления профессионально-педагогической деятельности, а именно: проявлять самостоятельную активную позицию в процессе авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор и творческую реализацию методов и приемов и обучения и воспитания обучающихся.

Средства достижения цели данного этапа: организация профессиональных проб, участие в проведении для детей дней открытых дверей, конференций, экскурсий, каникулярных школ и фестивалей, прохождение студентами учебной ознакомительной и производственной педагогической практик (составление «методических копилочек», предполагающих самостоятельное конструирование конспектов классных часов, родительских собраний, коллективных творческих дел, массовых мероприятий; проведение в условиях реального педагогического

процесса разных форм взаимодействия с субъектами образовательного процесса и решение разнообразных педагогических задач, возникающих в ходе самостоятельной педагогической деятельности), проведение отчетных конференций по итогам практики студентов (индивидуальная и коллективная рефлексия и коррекция способов педагогической деятельности, путей личностно-профессионального развития и др.), участие в конкурсах профессионального мастерства. Особую роль в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов играют индивидуальные планы прохождения практик, написание рефлексивных эссе по итогам практик, анализ проблемно-педагогических ситуаций, возникших в ходе практики, заполнение рефлексивного дневника педагогической практики.

В рамках изучения дисциплин «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» студенты работали над составлением «Методической копилки будущего педагога», которая включала в себя конспекты разнообразных форм взаимодействия педагога с различными субъектами образовательного процесса. «Методическую копилку» студенты составляли также в процессе прохождения учебной ознакомительной практики, работая в средних общеобразовательных организациях г. Комсомольска-на-Амуре и Хабаровского края с учителями-методистами, а также работая самостоятельно в качестве вожатых в период прохождения производственной педагогической практики.

Однако необходимо отметить, что процессу составления «методической копилки» способствовало знакомство студентов с основами методики обучения и воспитания. В рамках изучения основ методики студенты познакомились с основными документами, регламентирующими содержание образования, узнали о том, как используются эти документы в работе педагога, научились отбирать содержание будущих учебных занятий и воспитательных мероприятий, выбирать формы, методы, приемы и средства обучения и воспитания, оформлять конспекты классных часов и технологические карты уроков, проводить пробные уроки и

классные часы, анализировать свое педагогическое взаимодействие с субъектами образовательного процесса.

Так, процесс и результат авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания студентами позволил каждому обучающемуся с опорой на собственные знания, личностные особенности и жизненный опыт, разработать собственные авторские алгоритмы, которые впоследствии применялись будущими педагогами в практической педагогической деятельности. Это были алгоритмы построения целей и отбора педагогом содержания уроков и внеурочных занятий, алгоритмы построения целей и отбора содержания воспитательных мероприятий, алгоритмы выбора педагогом формы педагогического взаимодействия, алгоритм выбора методов и средств обучения и воспитания, алгоритм самоанализа самостоятельно проведенного урока и воспитательного мероприятия.

При конструировании конспектов различных форм взаимодействия с учащимися студенты ориентировались на применение продуктивных педагогических технологий, активных методов взаимодействия, групповых и парных форм работы, признавая, что это будет способствовать поддержанию интереса учащихся, более глубокому усвоению темы, позволит установить связь изучаемого с личным опытом ученика, будет способствовать формированию субъектной позиции воспитанника. Содержание воспитательных мероприятий студенты также старались обогатить субъектно-ориентированными и личностно-значимыми ситуациями и заданиями для учеников, поскольку будущие педагоги уже на том этапе признавали важность процесса формирования субъектности у ребенка, его активности, инициативности и самостоятельности в учебно-воспитательном процессе.

Студенты с высоким уровнем исследуемого нами качества продемонстрировали достаточно высокий уровень сформированности умений составлять конспекты мероприятий. Будущие педагоги без особых проблем определяли цель мероприятия, задачи, его место в плане работы классного руководителя, отбирали необходимое содержание. Но с определёнными

трудностями они столкнулись при проведении мероприятия. Так, например, Дарья К., Юлия К. испытывали сильное волнение, поскольку не имели подобного опыта проведения воспитательных мероприятий, вследствие чего чувствовали себя неуверенно, путались, меняли местами некоторые этапы мероприятия. Однако данные студенты проводили подробную рефлексию, работали над исправлением собственных недостатков. В будущем они более тщательно отбирали материал и перед проведением мероприятия несколько раз самостоятельно репетировали, что позволяло им на более высоком методическом уровне и более качественно проводить воспитательные мероприятия.

Обучающиеся со средним уровнем профессиональной субъектности также не испытывали особых затруднений в составлении конспектов классного часа, родительского собрания, массового мероприятия или коллективного творческого дела. Однако обучающиеся Диана Е., Полина Д., Алина А. испытывали сложности в проведении данных мероприятий. Они, чаще всего, старались выступать в паре с другими студентами или ограничиться только проведением фрагмента мероприятия. Студенты объясняли это неуверенностью в своем конспекте, отобранном материале, говорили, что боятся запутаться или что-то упустить.

Студенты с низким уровнем исследуемого нами качества, как правило, испытывали трудности в определении цели мероприятия и подборе необходимого содержания, поиске эффективных организационных форм и методов. Чаще всего они приносили непроработанные конспекты, которые были лишены логики и содержание которых не было направлено на достижение цели мероприятия. После доработки конспекта студенты (Юлия В., Светлана С., Надежда Х.) не выражали готовности и желания его проводить. Им требовалось гораздо больше времени, чтобы выстроить логику мероприятия, отрепетировать сам ход мероприятия перед его проведением.

В ходе целенаправленных педагогических наблюдений, проведения промежуточных и контрольных срезов, промежуточной аттестации обучающихся мы отметили динамику в формировании умений студентов составлять конспекты

классных часов, родительских собраний, массовых мероприятий, коллективно-творческих дел. Студентам со средним уровнем профессиональной субъектности удалось преодолеть неуверенность и стеснение благодаря тщательной проработке всех деталей конспекта, осознания его достоинств, уверенности в отобранном материале, также благодаря осознанию сильных сторон своей личности и часто осуществляемой рефлексии. Данные студенты к концу формирующего эксперимента смогли уверенно провести мероприятие на практике, осуществить его педагогический анализ.

Студенты с низким уровнем профессиональной субъектности отметили, что научились качественно составлять конспекты мероприятий, выстраивать их общую логику, отбирать содержание материала. Однако при проведении фрагментов мероприятий часть из них все же чувствовала себя неуверенно, не всегда демонстрировала интерес в проводимом мероприятии.

По итогам работы в «методическую копилку» студенты включили следующие разработки:

1. Конспекты классных часов (для учеников начальной, средней и старшей школы, разработанные в соответствии с планом воспитательной работы школы, за которой закреплен студент).

2. Конспект родительского собрания (разработанного в соответствии с планом работы классного руководителя, за которым закреплен студент).

3. Конспект (технологическую карту) внеурочного занятия (разработанного в соответствии с планом внеурочной деятельности школы, за которой закреплен студент).

4. Конспекты трех коллективных творческих дел (спортивные, интеллектуальные, трудовые, художественные экологические – по выбору студента).

5. Конспект массового мероприятия, ориентированного на оздоровление школьников.

6. Разработки различных видов игр вожатого (не менее 15: игры на знакомство, на сплочение, на выявление лидера, игры в дороге и другие – по выбору студента).

В процессе освоения содержания педагогических дисциплин и прохождения учебной ознакомительной практики студенты получили возможность не только разработать конспекты различных мероприятий под руководством преподавателя вуза и учителя-методиста школы, но и самостоятельно их провести сначала в рамках прохождения профессиональных проб на группах студентов-волонтеров, а после и самостоятельно на учебной практике, осуществив целенаправленное педагогическое взаимодействие с детьми разных возрастов, проанализировав свою деятельность, оформив в соответствии с требованиями необходимую отчетную документацию.

Также студенты активно привлекались к проведению разнообразных форм взаимодействия с учащимися школ в университете: проведение фестивалей творчества учащихся, дней открытых дверей, научно-практических конференций, выставок, каникулярных школ, экскурсий и концертов. Это позволяло им приобретать не только опыт работы с детьми, но и опыт решения ситуационных педагогических задач, опыт творческой реализации профессионально-педагогических функций на практике.

Перед прохождением учебной ознакомительной и производственной педагогической практики каждый студент составлял для себя *индивидуальный план прохождения практики*, где с учетом своего опыта, знаний, личностных и профессиональных качеств, определял для себя порядок и последовательность реализации программы практики. Составление индивидуальных планов прохождения практики обеспечивало реализацию индивидуального подхода в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов. Также реализации индивидуального подхода в формировании профессиональной субъектности способствовало заполнение студентами рефлексивных дневников

практики (Приложение Ж) и написание рефлексивных эссе по итогам практики (Приложение Е).

Так, например, по итогам прохождения учебной ознакомительной практики, студенты отметили для себя важность применения полученных знаний по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» в условиях реальной педагогической деятельности, а также указали на то, что взаимодействие с детьми для них имело очень важное значение, поскольку позволило реализовать свои силы на практике, оценить свой труд и сформировать представление о себе как о будущем педагоге.

Студенты с высоким уровнем профессиональной субъектности в течение учебного года с увлечением работали над составлением «методической копилки», посещали консультации преподавателя, охотно взаимодействовали с учителями-методистами, ответственно подошли к проведению классных часов в рамках профессиональных проб и в процессе прохождения учебной ознакомительной практики, предоставили качественно оформленную отчетную документацию, положительные характеристики с места прохождения практики, отметив для себя важность полученного профессионального опыта.

Студенты со средним уровнем профессиональной субъектности также ответственно подошли к составлению «методической копилки», проявляли заинтересованность во взаимодействии с методистами и детьми. Однако некоторые из них при заполнении дневника учебной практики и во время выступления на отчетной конференции указывали, что робость и стеснение мешали им в проведении классных часов. Некоторые студенты отмечали, что возникали трудности с поддержанием дисциплины в классе, однако преодолеть эту трудность помогали знания педагогики и психологии.

Студенты с низким уровнем исследуемого качества испытывали трудности в самостоятельном составлении «методической копилки», однако большинство из них систематически посещали консультации преподавателя и методистов, что помогло им успешно справиться с этим заданием. По итогам прохождения учебной

ознакомительной практики, данные студенты также отмечали для себя важность применения полученных знаний в условиях реальной педагогической деятельности, указывали на то, что данная практика позволила им понять, насколько непростой и интересной и в то же время очень ответственной может быть профессия, которую они получают в вузе. Большинство из них отметило, что им понравилось работать с детьми, хотелось бы снова вернуться в школу на практику. Сами студенты в то же время признавали, что для этого необходимо усердней учиться и относиться к своей будущей профессии гораздо ответственной, чтобы при прохождении следующей практики быть более успешным.

Во время прохождения производственной педагогической практики (модуль «Дополнительное образование») все студенты получили возможность выступить в качестве самостоятельных полноправных субъектов собственной педагогической деятельности. Каждый студент нес ответственность не только за жизнь и здоровье своих воспитанников, но и был ответственным за качественный летний досуг и оздоровление детей.

Студенты с высоким уровнем профессиональной субъектности самостоятельно разрабатывали и проводили разнообразные спортивные, творческие, интеллектуальные, трудовые и другие разнообразные мероприятия с воспитанниками. Будущие педагоги отмечали, что при разработке мероприятий они опирались преимущественно на тематику смены, план дня и план-сетку, иногда использовали идеи из «методической копилки». Выбор темы и формы проведения мероприятий, методов воспитания и отбор содержания мероприятий не вызывал у них особых трудностей. Данные студенты отмечали, что им интересно было придумывать разнообразные мероприятия для детей, организовывать их участие, оценивать себя и деятельность своих воспитанников. Анализ отчетной документации этих студентов, а также рефлексивных дневников и рефлексивных эссе, написанных по итогам прохождения практики, позволил сделать вывод, что мероприятия были разнообразными по тематике и направленности, по формам и используемым методам. Проведенные студентами мероприятия, чаще всего,

отличались творческим подходом и неординарностью идей, а в характеристиках, предоставленных с места прохождения практики, был отмечен достаточно высокий уровень проведения будущими педагогами отрядных и общелагерных мероприятий.

Студенты со средним уровнем профессиональной субъектности также самостоятельно разрабатывали и проводили разнообразные мероприятия с воспитанниками. При разработке мероприятий они опирались на документацию лагеря и нередко пользовались своими «методическими копилками». Данные студенты отмечали, что с интересом разрабатывали и проводили для детей разнообразные мероприятия, однако испытывали определенные трудности в отборе содержания заранее незапланированных мероприятий или, в отдельных случаях, в выборе методов воспитания. Некоторые студенты связывали данные трудности, как правило, с недостатком педагогического опыта. Чаще всего, для преодоления этих трудностей студенты обращались к своему напарнику или к воспитателю отряда. Анализ отчетной документации данных студентов позволяет сделать вывод, что проведенные мероприятия также были разнообразны по тематике и формам, отличались новизной и творческим подходом к организации деятельности детей.

Студенты с низким уровнем профессиональной субъектности также старались самостоятельно разрабатывать и проводить мероприятия для своих воспитанников. Однако можно отметить, что количество мероприятий, самостоятельно разработанных данными студентами в период прохождения практики, было небольшим. Некоторые из студентов с низким уровнем профессиональной субъектности в своей деятельности ограничивались использованием уже готовых идей из собственных «методических копилочек» или пользовались чужими идеями и разработками, взятыми из других источников. Данные студенты отмечали, что очень часто испытывали трудности при самостоятельном проведении мероприятий, авторами которых они не являлись, поскольку в процессе работы с детьми часто терялась логика взаимодействия,

студенты, как отмечали сами, «путались и терялись», не могли правильно закончить мероприятие, вследствие чего расстраивались и не могли объективно оценить себя и детей.

Некоторые из студентов с низким уровнем исследуемого качества предпринимали попытки самостоятельно разрабатывать в период прохождения производственной педагогической практики мероприятия для детей, однако они отмечали, что это «сложный и энергозатратный процесс». Но, по впечатлениям этих студентов, проведение педагогического взаимодействия с детьми по самостоятельно написанному конспекту было гораздо успешней, больше нравилось воспитанникам, а сами студенты при этом чувствовали себя гораздо уверенней. Анализ отчетной документации студентов с низким уровнем профессиональной субъектности позволяет сделать вывод, что разработанные в период практики конспекты, как правило, лишены новизны и оригинальности, чаще всего, посвящены одной тематике, направлены, как правило, на организацию репродуктивных видов деятельности воспитанников.

Студенты, демонстрирующие низкий уровень профессиональной субъектности, в ходе проведения отчетной конференции признавали, что быть субъектом собственной профессиональной деятельности довольно сложно, поскольку профессия педагога многогранна по своей природе и требует от учителя не только профессиональных знаний, но и проявления смекалки, трудолюбия, коммуникабельности, стрессоустойчивости и других качеств, которые не в достаточной мере были развиты у данных ребят.

На отчетной конференции по итогам прохождения производственной педагогической практики будущие педагоги признавали, что учителю важно уметь самостоятельно формулировать цель своего взаимодействия с детьми, самостоятельно отбирать содержание предстоящих мероприятий, выбирать формы и методы воспитания, поскольку впоследствии при проведении своих мероприятий это помогло им побороть свой страх и неуверенность перед детьми, почувствовать

себя полноценным организатором коллективной детской жизни, принять на себя ответственность за происходящее в коллективе.

Так, например, студентка, демонстрирующая средний уровень профессиональной субъектности, в ходе проведения конференции отметила, что данные умения помогли ей почувствовать себя настоящим педагогом, развить свои творческие способности, приобрести новый педагогический опыт, сформировать свой педагогический авторитет перед детьми и стать успешней в этой деятельности.

Очень примечательным является тот факт, что многие студенты оставались в лагере работать несколько смен, при этом отмечая, что не чувствуют усталости и им очень нравится приобретать опыт работы с детьми разных возрастов, пробовать себя в разных ролях («вожатый-мама», «вожатый-наставник», «вожатый-фасилитатор» и др.), а также выполнять разные педагогические функции.

Отчет каждого студента на итоговой конференции предполагал выступление с фото-или видеопрезентацией и ответами на следующие вопросы: «Чему я научился (какие навыки развил или закрепил) на практике?», «Какие положительные и отрицательные моменты практики я могу назвать?», «Что у меня получилось и не получилось в ходе прохождения практики и почему?», «К кому (чему) я обращался за помощью в случае необходимости и было ли это продуктивно для меня?», «Что дала мне учебная ознакомительная (или производственная педагогическая) практика для моего личностно-профессионального развития?» и др. На итоговой конференции обсуждались впечатления, мысли и переживания студентов, а также проблемы, с которыми столкнулись будущие педагоги в самостоятельной педагогической деятельности (например, проблемы установления контакта с классом (отрядом) и дисциплины, установления и поддержания педагогического авторитета, границы личного и профессионального в деятельности педагога и др.), в том числе предлагались разнообразные варианты их решения, формулировались выводы о необходимости

коррекции определенных профессиональных умений, непрерывного саморазвития и самовоспитания.

Можно отметить, что прохождение студентами учебной ознакомительной и производственной педагогической практики направлено на приобретение опыта профессиональной деятельности, формирование индивидуального педагогического стиля, приобретение навыков самостоятельной деятельности в решении профессионально-педагогических задач, что оказывает целенаправленное влияние на процесс формирования профессиональной субъектности будущего педагога как активного, инициативного и самостоятельного субъекта образовательного процесса.

Делая вывод по реализации третьего этапа формирующей работы, необходимо отметить, что организация профессиональных проб, прохождение студентами учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, проведение отчетных конференций по итогам практики студентов (а также индивидуальные планы прохождения практик, написание рефлексивных эссе по итогам практик, анализ проблемно-педагогических ситуаций, заполнение рефлексивного дневника педагогической практики) способствуют формированию у студентов умений самостоятельно творчески реализовывать приемы и способы осуществления профессионально-педагогической деятельности, а именно: проявлять самостоятельную активную позицию в процессе авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор и творческую реализацию методов и приемов и обучения и воспитания обучающихся.

Обобщив проведенную работу, мы классифицировали педагогические средства достижения целей каждого этапа следующим образом (табл. 17).

Таблица 17 – Педагогические средства формирования профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин

№ п/п	Педагогические средства достижения цели формирования	Примеры педагогических средств достижения цели формирования профессиональной субъектности
-------	--	---

	профессиональной субъектности	
1.	Педагогические технологии	Технология развития критического мышления, технология диалогового обучения, игровые педагогические технологии, технология проблемного обучения, технология смыслового чтения, технология исследовательского обучения, технология проектного обучения, технология перевернутого класса, технология педагогических мастерских, технология модерации, технология контекстного обучения, ИКТ-технологии и др.
2.	Организационные формы	Групповое обучение, смешанное и гибридное обучение, педагогическая гостиная, методический калейдоскоп, ярмарка педагогических идей, деловые и ролевые игры, тренинги, тематические семинары, дискуссии, круглый стол, профессиональные пробы, учебная ознакомительная и производственная педагогическая практики, отчетные конференции по итогам практики, конкурсы профессионального мастерства; формы взаимодействия студентов со школьниками: дни открытых дверей, конференции, экскурсии, каникулярные школы и фестивали и др.
3.	Методы профессионального обучения	Мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, «гексы», скрайбинг, сторителлинг, театрализация, рефлексия, методы стимулирования и мотивации, методы развития познавательного интереса (создание положительного эмоционального настроения, актуализация интуитивного опыта, использование ситуаций выбора, ситуаций успеха, личностно-значимых и субъектно-ориентированных ситуаций, воспитывающих ситуаций), игровое и имитационное моделирование.
4.	Практико-ориентированные задания	Информационно-поисковые, проблемно-ситуационные задачи, исследовательские работы, личностно-значимые, субъектно-ориентированные ситуации, творческие задания, индивидуальные и коллективные проекты, проблемно-педагогические ситуации и задачи, «методические копилки», индивидуальные планы прохождения практик, рефлексивные эссе по итогам практик, заполнение рефлексивного дневника педагогической практики и др.

По реализации трех этапов формирующей работы можно сделать следующие выводы. В процессе проведения педагогического эксперимента студенты признавали, что, благодаря использованию продуктивных технологий профессионального образования, активных и интерактивных методов профессионального обучения, у них возрос интерес к учебной и к будущей

профессионально-педагогической деятельности. Они стали более активными не только на учебных занятиях по педагогическим дисциплинам, но и стали более активно и с интересом участвовать в университетских, городских, краевых и других мероприятиях (конкурсы профессионального мастерства среди студентов, конкурсы методических разработок, образовательные акции, образовательные форумы, волонтерство). Многие из них самостоятельно находили разнообразную информацию о педагогических конкурсах и мероприятиях для студентов в социальных сетях и сети Интернет, распространяли среди одногруппников, принимали участие, получали профессиональный опыт, грамоты и сертификаты. Так, например, 10 человек приняло участие во Всероссийском профессиональном конкурсе «Флагманы образования. Студенты», 25 человек стали участниками молодежного образовательного форума «Амур», 5 человек приняли участие во Всероссийском молодежном образовательном форуме «Восток», 38 человек стали «Волонтерами просвещения», 10 человек стали вожатыми Всероссийского детского центра «Океан».

Будущие учителя также признавали, что приобрели важные для педагога умения анализировать педагогические ситуации и творчески и нестандартно решать проблемные педагогические задачи с опорой на ценности профессионально-педагогической деятельности, которые, на момент начала учебного года, казались для них очень сложными и создавали преграды в освоении содержания педагогических дисциплин. В том числе, будущие педагоги признавали, что при конструировании содержания воспитательных мероприятий для учеников важно уделять внимание субъектно-ориентированным и личностно-значимым ситуациям, которые также будут способствовать становлению субъектной позиции их будущих воспитуемых. Многие студенты отметили, что научились творчески подходить к конструированию воспитательных мероприятий и к их проведению на практике, научились не бояться «отрываться» от своего конспекта, импровизировать, самостоятельно корректировать ход своих занятий с детьми.

Студенты отмечали, что прохождение учебной ознакомительной и производственной педагогической практики позволило им не только закрепить полученные знания, но и приобрести важные для педагога навыки профессионального общения с детьми, будущими коллегами, администрацией, навыки творческого решения разнообразных, в том числе, нестандартных профессионально-педагогических задач, навыки планирования и анализа собственной деятельности в условиях осуществления реальной педагогической деятельности.

Некоторые студенты на протяжении учебного года признавались в том, что осознают ограниченность собственного знания, признавая необходимость и предпринимая соответствующие меры, направленные на самообразование и саморазвитие, в том числе за пределами вуза.

По результатам проведенной работы можно отметить, что студенты стали более активны и самостоятельны, научились не бояться оценивать успешность своей деятельности, анализировать причины своих учебных удач и неудач, планировать ход своих дальнейших действий, корректировать отдельные качества личности. Также студенты стали более дружными, организованными, стали ответственней относиться к учебной деятельности и общественным поручениям, проявляли активность и заинтересованность не только в учебной, но и в научной и воспитательной деятельности вуза. Будущие педагоги отметили также важность сформированных у них навыков прогнозирования, которые необходимы им в разных сферах жизнедеятельности. Большинство студентов в конце учебного года с гордостью заявили, что почувствовали себя более успешными, по сравнению с прошлым годом, стали более ответственно и осмысленно относиться не только к обучению в вузе, но и к своей жизни в целом. Многие студенты также подтверждали, что профессиональная субъектность позволяет им стабилизировать ситуацию для себя в условиях современного быстроразвивающегося мира, позволяет им также сформировать устойчивый образ своего личностного и

профессионального Я, преодолеть ощущения нестабильности и неопределенности, неуверенности в собственных силах.

Таким образом, можно сделать следующие выводы по реализации структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин:

1. Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин было осуществлено на основе поэтапной реализации структурно-содержательной модели, предполагающей последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента к проявлению самостоятельности и автономности в выборе способов и приемов освоения педагогической профессии, в том числе к проявлению индивидуальности, авторства и творчества в реализации профессиональных функций педагога в условиях реальной педагогической деятельности.

2. Целью первого этапа стало развитие у студентов навыков самопознания, умений анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства и действия, осмысление и принятие гуманистических ценностей педагогической деятельности и формирование активной самостоятельной позиции студентов. Для достижения цели этого этапа были использованы следующие средства: использование процедур личностной, коммуникативной, интеллектуальной рефлексии на учебных занятиях, использование методов стимулирования и мотивации, методов развития познавательного интереса.

Целью второго этапа стало формирование у студентов умений творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования, с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности, осуществлять ценностный выбор и решать профессионально-педагогические задачи. Для достижения цели данного этапа были использованы следующие средства: применение продуктивных технологий профессионального образования, активных

и интерактивных методов профессионального обучения, традиционных и инновационных форм обучения, практико-ориентированных заданий, личностно-значимых и субъектно-ориентированных ситуаций.

Целью третьего этапа стало формирование у студентов умений самостоятельно творчески реализовывать приемы и способы осуществления профессионально-педагогической деятельности, а именно: проявлять самостоятельную активную позицию в процессе авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор и творческую реализацию методов и приемов обучения и воспитания обучающихся. Средствами достижения цели данного этапа стали: организация профессиональных проб, прохождение студентами учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, проведение отчетных конференций и написание рефлексивных эссе по итогам практики студентов, анализ проблемно-педагогических ситуаций, возникших в ходе практики, заполнение рефлексивного дневника педагогической практики.

3. Обозначилась динамика в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов, заключающаяся в проявлении им самостоятельной активной позиции в процессе освоения приемов и способов осуществления педагогической деятельности; в способности к авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания по осваиваемому профилю будущей педагогической деятельности; в готовности к осознанному автономному выбору и творческому применению методов и приемов обучения и воспитания в будущей педагогической практике.

В образовательном процессе мы отметили динамику в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов, в том числе личностного критерия исследуемого качества (самопознание, осознание собственного опыта и рефлексии, ценностное отношение к педагогической деятельности); профессионально-деятельностного критерия (профессионально-педагогические

умения); а также прогностического критерия профессиональной субъектности будущих педагогов (личностно-профессиональная самореализация).

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин

Контрольный этап педагогического эксперимента включал в себя сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента, определение динамики сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов, определение эффективности реализации структурно-содержательной модели.

Оценка результатов формирующего эксперимента проводилась в начале следующего учебного года (3 курс, октябрь 2021 г.) с использованием тех же диагностических методик, что и на этапе констатирующего эксперимента. Это позволило определить изменение уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов по личностному, профессионально-деятельностному прогностическому критериям и соответствующим им показателям в контрольной и экспериментальной группах. Анализ результатов экспериментальной работы был проведен при помощи сопоставления статистических данных, полученных в результате констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента в контрольной и экспериментальной группах.

Изменение уровня сформированности *профессиональной субъектности* студентов экспериментальной группы по выделенным нами критериям и соответствующим им показателям представлено в таблице 18 (табл. 18).

Таблица 18 – Результаты изучения уровня сформированности профессиональной субъектности студентов экспериментальной группы на моменты начала и окончания ОЭР

№ п/п	Критерии	Показатели	Уровень	Количество чел. на начало ОЭР	%	Количество чел. на окончание ОЭР	%
1	Личностный критерий	Самопознание	Высокий	6	10	15	25
			Средний	39	65	37	61,7
			Низкий	15	25	8	13,3
		Актуализированный субъектный опыт и рефлексия	Высокий	8	13,3	16	26,7
			Средний	36	60	35	58,3
			Низкий	16	26,7	9	15
		Ценностное отношение ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности	Высокий	8	13,3	16	26,7
			Средний	37	61,7	36	60
			Низкий	15	25	8	13,3
2	Профессионально-деятельностный критерий	Профессиональные умения будущего педагога	Высокий	6	10	15	25
			Средний	39	65	35	58,3
			Низкий	15	25	10	16,7
3	Прогностический критерий	Личностно-профессиональная самореализация	Высокий	6	10	15	25
			Средний	38	63,3	36	60
			Низкий	16	26,7	9	15

Обозначенные результаты изучения сформированности профессиональной субъектности студентов экспериментальной группы по личностному, профессионально-деятельностному и прогностическому критериям на моменты начала и окончания ОЭР представлены также на Рисунке 10.

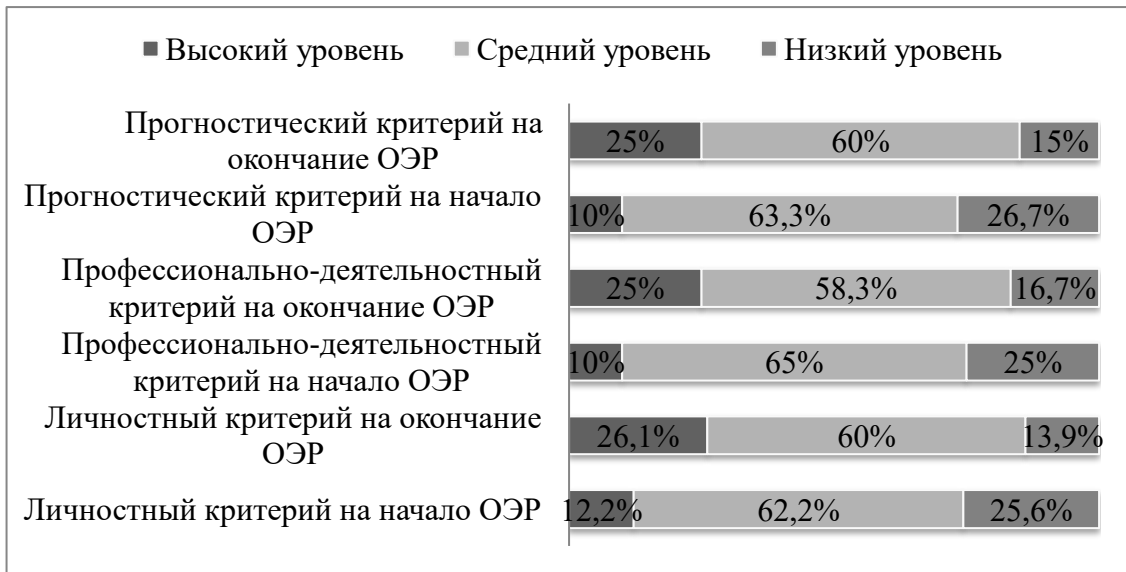


Рисунок 10 – Уровни сформированности профессиональной субъектности студентов экспериментальной группы по личностному, профессионально-деятельностному и прогностическому критериям

Контрольный этап педагогического эксперимента позволил выявить динамику в формировании профессиональной субъектности студентов экспериментальной группы по личностному, профессионально-деятельностному и прогностическому критериям. При сопоставлении данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента в экспериментальной группе, мы использовали ϕ^* -критерий Фишера для оценки полученных различий. В качестве наличия «эффекта» мы рассматривали высокий уровень сформированности рассмотренных критериев.

Изучая динамику сформированности высокого уровня личностного критерия по показателю «самопознание», мы получили значение $\phi^*_{\text{эмп.}} = 2,211$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\phi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$; $\phi^*_{\text{эмп.}} > \phi^*_{\text{критич.}}$ ($2,211 > 1,64$), следовательно, различия уровня признака по показателю «самопознание» в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента статистически значимы.

Изучая динамику сформированности личностного критерия по показателю «актуализированный субъектный опыт и рефлексия», мы получили значение $\phi^*_{\text{эмп.}} = 1,850$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\phi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$;

$\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{критич.}}$ ($1,850 > 1,64$), следовательно, различия уровня признака по показателю «актуализированный субъектный опыт и рефлексия» в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента статистически значимы.

Изучая динамику сформированности личностного критерия по показателю «ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности», мы получили значение $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,850$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\varphi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$; $\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{критич.}}$ ($1,850 > 1,64$), следовательно, различия уровня признака по показателю «ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности» в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента статистически значимы.

О произошедшей динамике в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов по профессионально-деятельностному критерию мы можем говорить, исходя из полученного значения $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,211$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\varphi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$; $\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{критич.}}$ ($2,211 > 1,64$), следовательно, различия уровня признака по рассматриваемому критерию в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента статистически значимы.

В формировании профессиональной субъектности будущих педагогов по прогностическому критерию также произошла динамика. Об этом свидетельствует полученное значение $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,211$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\varphi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$; $\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{критич.}}$ ($2,211 > 1,64$), следовательно, различия уровня признака по рассматриваемому критерию в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента статистически значимы.

Представленная динамика в формировании профессиональной субъектности по обозначенным нами критериям позволяет сделать вывод о произошедших изменениях в уровне сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов как интегративного качества их личности на контрольном этапе.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что к концу формирующего эксперимента количество студентов с высоким уровнем профессиональной субъектности увеличилось на 14,7 %, количество студентов со средним уровнем рассматриваемого качества уменьшилось на 4,1 %, с низким уровнем – уменьшилось на 10,6 %.

Динамика формирования профессиональной субъектности студентов экспериментальной группы представлена на Рисунке 11.

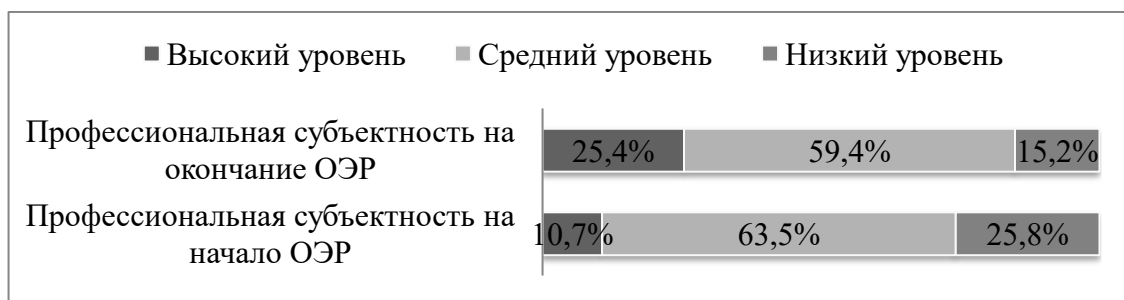


Рисунок 11 – Динамика формирования профессиональной субъектности студентов экспериментальной группы

Инструментом измерения динамики сформированного качества, помимо диагностических методик, стало написание студентами *рефлексивных эссе*, в которых они на контрольном этапе педагогического эксперимента критически оценивали себя по пяти методикам, делали вывод о произошедшей динамике личностных и профессиональных качеств. Студентами осуществлялось осмысление результатов собственной учебно-профессиональной деятельности, делались выводы о значимости приобретенного знания для личностно-профессионального развития, а также подводились итоги прохождения производственной педагогической и ученой ознакомительной практик. Студенты сравнивали свое сочинение с тем, которое писали на контрольном этапе педагогического эксперимента, анализировали свою деятельность за учебный год, прошедшее лето, и то, насколько успешно им удалось достичь предполагаемого результата, который был им запланирован еще в начале второго курса.

Так, по итогам контрольного этапа педагогического эксперимента мы можем сделать вывод, что увеличилось количество человек с высоким уровнем профессиональной субъектности. Приведем фрагмент эссе студентки, у которой по результатам формирующей работы уровень исследуемого качества поднялся со среднего на высокий (Полина Д.): *«На начало третьего курса я могу смело заявить, что начала чувствовать себя более уверенно не только в учебной деятельности, но и в своих личных делах. Мне стало интересней и легче учиться, учеба перестала для меня быть тяжким трудом и приобрела элементы занимательности. По сравнению с прошлым годом, я научилась не бояться выражать свою точку зрения, сформировала свое собственное отношение ко многим уже разобранным нами на занятиях педагогическим явлениям и фактам. И это мне очень помогает в моей реальной жизни при взаимодействии с людьми. Не могу не отметить тот факт, что я научилась более грамотно выражать свои мысли устно и на бумаге. Теперь я могу рассматривать несколько противоречащих друг другу мнений и на их периферии находить свое решение сложной задачи. Кроме того, хочу отметить, что благодаря моему участию в деловых играх, дебатах, разнообразных проектах мне стало интересней учиться и посещать занятия. Я научилась самостоятельно составлять конспекты классных часов и родительских собраний, придумывать личностно-ориентированные задания для учащихся. Я стала более вдумчивой и стала более осознанно относиться к своей жизни, а это не может не радовать. И самое главное – это то, что все эти качества помогли мне при прохождении практики.*

Прохождение разных видов практики позволило мне приобрести опыт взаимодействия с детьми. Особенно хочу отметить летнюю педагогическую практику, которая позволила понять педагогическую профессию изнутри, понять, насколько сложна, интересна и разнообразна бывает эта работа. Этот опыт является для меня очень ценным, потому что позволяет попробовать себя в роли педагога, проанализировать свою деятельность и оценить результаты своего труда. Мне стало проще анализировать различные сложные ситуации из

школьной жизни и решать педагогические задачи. Однако в начале прошлого учебного года они меня очень пугали: как поступить, как правильно ответить ребенку, родителям, коллегам. Мне было сложно решить проблему самостоятельно. Однако сейчас я понимаю, что могу сама справляться с различными трудностями. Я достигла тех целей, которые ставила перед собой ещё в сентябре прошлого года. Очень хотелось бы в будущем для своих детей стать образцом и путеводной звездой!».

Приведем фрагмент эссе студентки, у которой уровень исследуемого нами качества поднялся с низкого на средний (Светлана П.): *«За прошедший учебный год и лето я могу достаточно успешно оценить свою деятельность. Этот год был очень насыщенным для меня в личном и профессиональном плане. Мне стало интересно учиться, я стала задумываться о себе как о будущем педагоге. Я научилась поэтапно планировать свой день, организовать работу. Я стала больше задумываться о своей личности, о будущем, каждый день начала анализировать свою деятельность, стараюсь также анализировать деятельность других людей. На парах мне интересно было разбирать сложные научные тексты, хоть и порой было сложно сосредоточиться на них, понять цель задания, смысл текстов, выписать ключевые слова. Однако со временем я поняла, что это не так сложно и даже увлекательно, тем более данные приемы я стала использовать и на других учебных предметах, например, на философии, религиоведении, безопасности жизнедеятельности. Они очень помогают быстро понять информацию и ее запомнить.*

Мне стало проще решать разнообразные жизненные и учебные задачи. Я многого перестала бояться, стала гораздо активней и самостоятельней. Теперь я самостоятельно могу разработать конспект воспитательного мероприятия, определить цели и содержание деятельности моих будущих подопечных. Это мне помогло мне при прохождении практики. Я впервые попробовала себя в роли учителя. Это очень сложно и ответственно. Я очень боялась, что могу что-

нибудь забыть или перепутать этапы занятия. Но вера в свои силы и поддержка методиста помогли мне справиться с этими трудностями.

При прохождении летней практики меня очень выручала педагогическая копилка, которую мы разрабатывали на занятиях и в школе. Много ситуаций и задач из практики вожатого и педагога мы разбирали на парах, и это мне очень помогало при работе с детьми. Результаты прохождения своей практики я оцениваю достаточно высоко, потому что мне удалось достичь того, о чем в начале прошлого учебного года я даже и боялась думать: самостоятельно работать с большой группой детей, налаживать дисциплину, решать детские проблемы, общаться с родителями. Я думаю, что справлялась с этими задачами вполне успешно – начальство, коллеги и, самое главное, дети были довольны и высказывали мне слова благодарности. Я, конечно, не всего достигла из того, что запланировала в сентябре прошлого года, но время еще есть, третий курс только начался. Надеюсь, мой следующий педагогический опыт будет еще успешней, чем предыдущий».

Помимо этого, обозначенная динамика в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов была подтверждена *методом рейтинга*, позволяющим преподавателям оценить успеваемость студентов по изучаемой педагогической дисциплине. Итоги успеваемости студентов контрольной и экспериментальной групп по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» в 2020 – 2021 учебном году представлены в Таблице 19 (табл. 19).

Таблица 19 – Результаты успеваемости студентов контрольной и экспериментальной групп по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» в 2020 – 2021 учебном году

Группы	Успеваемость по дисциплине «Педагогика»		
	1 семестр	2 семестр	Динамика за год
ЭГ	70 %	92 %	+ 22 %
КГ	67%	79 %	+ 12 %
Группы	Успеваемость по дисциплине «Основы вожатской деятельности»		
	1 семестр	2 семестр	Динамика за год
ЭГ	72 %	92 %	+ 20 %

КГ	64 %	71 %	+ 7 %
----	------	------	-------

Кроме того, обозначенная динамика в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов была подтверждена также методом *экспертных оценок*, используемых во время прохождения студентами экспериментальной группы учебной ознакомительной и производственной педагогической практики. Для руководителей практики студентов была разработана анкета «Оценка уровня сформированности профессиональной субъектности студента-практиканта» (Приложение 3). Данная анкета включала в себя 26 вопросов, по которым педагогам-наставникам предлагалось оценить уровень профессиональной субъектности студента (высокий, средний, низкий).

Анализ полученных от работодателей анкет позволяет подтвердить уже полученные нами в ходе контрольного эксперимента результаты. По итогам экспертных оценок мы можем установить, что у 40% студентов экспериментальной группы руководители учебной ознакомительной практики отмечают высокий уровень профессиональной субъектности, у 50% студентов был отмечен средний уровень исследуемого качества, у 10 % студентов – низкий. По итогам прохождения производственной педагогической практики у 45 % студентов работодатели отметили высокий уровень сформированности профессиональной субъектности, у 50 % – средний уровень, у 5 % – низкий уровень сформированности исследуемого качества. Данные результаты также были отражены в характеристиках студентов, которые они предоставили вместе с отчетной документацией по итогам прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практики в образовательных организациях г. Комсомольска-на-Амуре и Хабаровского края.

Помимо этого, на контрольном этапе педагогического эксперимента был проведен вузовский конкурс профессионального мастерства среди вожатых «Супервожатый – 2021», в котором приняли участие студенты, успешно прошедшие производственную педагогическую практику. В индивидуальном первенстве приняли участие вожатые, демонстрирующие к началу третьего курса

высокий уровень сформированности профессиональной субъектности. В групповом первенстве принимали участие студенты с высоким и средним уровнями профессиональной субъектности. В течение двух конкурсных дней студенты демонстрировали свое мастерство независимой экспертной комиссии, состоящей из руководителей домов отдыха и домов детского творчества, директоров школ и сотрудников ВДЦ «Океан». Студенты разрабатывали и проводили отрядные дела, оформляли отрядные места, решали педагогические задачи, показывали творческие номера. Независимое жюри достаточно высоко оценило уровень профессиональной подготовки будущих педагогов.

Изменение уровня сформированности *профессиональной субъектности* студентов контрольной группы по выделенным нами критериям и соответствующим им показателям имело следующие результаты, представленные в Таблице 20 (табл. 20).

Таблица 20 – Результаты изучения уровня сформированности профессиональной субъектности студентов контрольной группы на моменты начала и окончания ОЭР

№ п/п	Критерии	Показатели	Уровень	Количество чел. на начало ОЭР	%	Количество чел. на окончание ОЭР	%
1	Личностный критерий	Самопознание	Высокий	6	9,7	8	12,9
			Средний	40	64,5	39	62,9
			Низкий	16	25,8	15	24,2
		Актуализированный субъектный опыт и рефлексия	Высокий	8	12,9	9	14,5
			Средний	37	59,7	37	59,7
			Низкий	17	27,4	16	25,8
		Ценностное отношение ценностное отношение к профессиональной педагогической деятельности	Высокий	7	11,3	8	12,9
			Средний	38	61,3	38	61,3
			Низкий	17	27,4	16	25,8
2	Профессионально-	Профессиональные умения	Высокий	7	11,3	9	14,5
			Средний	38	61,3	37	59,7

	деятельностный критерий	будущего педагога	Низкий	17	27,4	16	25,8
3	Прогностический критерий	Личностно-профессиональная самореализация	Высокий	8	12,9	9	14,5
			Средний	38	61,3	38	61,3
			Низкий	16	25,8	15	24,2

Обозначенные результаты изучения сформированности профессиональной субъектности студентов контрольной группы по личностному, профессионально-деятельностному и прогностическому критериям на моменты начала и окончания ОЭР представлены на Рисунке 12.

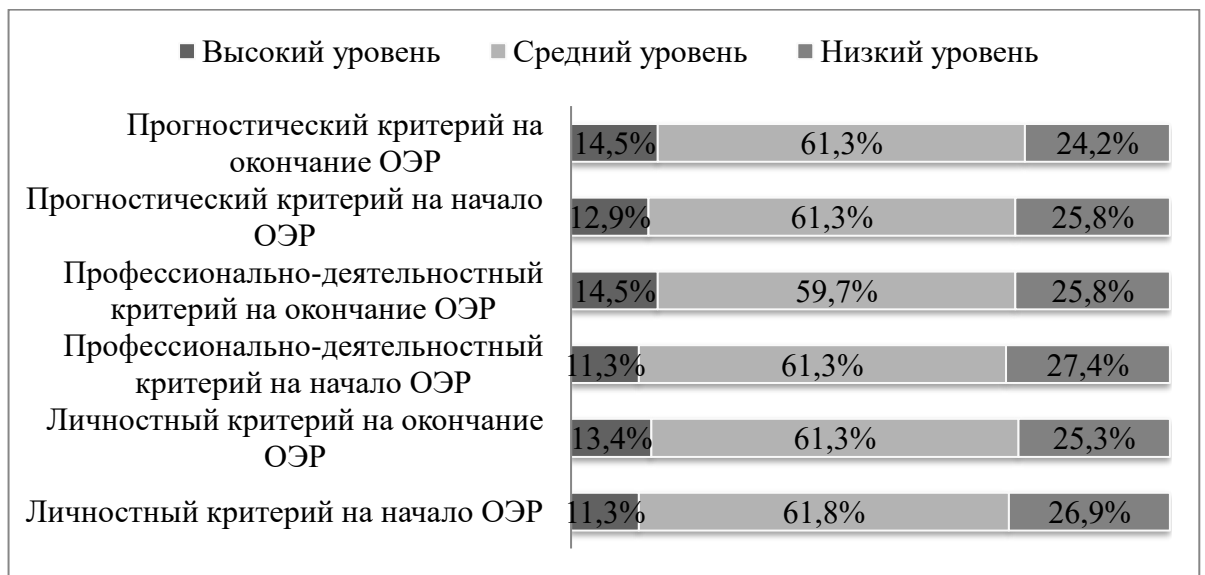


Рисунок 12 – Уровни сформированности критериев субъектности студентов контрольной группы по личностному, профессионально-деятельностному и прогностическому критериям

Контрольный этап педагогического эксперимента позволил выявить незначительную динамику в формировании профессиональной субъектности студентов контрольной группы по личностному, профессионально-деятельностному и прогностическому критериям. При сопоставлении данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента в контрольной группе, мы использовали ϕ^* -критерий Фишера для оценки полученных различий. В качестве наличия «эффекта» мы рассматривали высокий уровень сформированности рассмотренных критериев.

Изучая динамику сформированности высокого уровня личностного критерия по показателю «самопознание», мы получили значение $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,569$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\varphi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$; $\varphi^*_{\text{эмп.}} < \varphi^*_{\text{критич.}}$ ($0,569 < 1,64$), следовательно, различия уровня признака по показателю «самопознание» в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента статистически не значимы.

Изучая динамику сформированности личностного критерия по показателю «актуализированный субъектный опыт и рефлексия», мы получили значение $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,261$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\varphi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$; $\varphi^*_{\text{эмп.}} < \varphi^*_{\text{критич.}}$ ($0,261 < 1,64$), следовательно, различия уровня признака по показателю «актуализированный субъектный опыт и рефлексия» в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента статистически не значимы.

Изучая динамику сформированности личностного критерия по показателю «ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности», мы получили значение $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,276$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\varphi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$; $\varphi^*_{\text{эмп.}} < \varphi^*_{\text{критич.}}$ ($0,276 < 1,64$), следовательно, различия уровня признака по показателю «ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности» в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента статистически не значимы.

О незначительной произошедшей динамике в формировании профессионально-деятельностного критерия профессиональной субъектности будущих педагогов мы говорить, исходя из полученного значения $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,537$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\varphi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$; $\varphi^*_{\text{эмп.}} < \varphi^*_{\text{критич.}}$ ($0,537 < 1,64$), следовательно, различия уровня признака по рассматриваемому критерию в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента статистически не значимы.

В формировании профессиональной субъектности будущих педагогов по прогностическому критерию также незначительная произошла динамика. Об этом

свидетельствует полученное значение $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,261$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\varphi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$; $\varphi^*_{\text{эмп.}} < \varphi^*_{\text{критич.}}$ ($0,261 < 1,64$), следовательно, различия уровня признака по рассматриваемому критерию в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента статистически не значимы.

Представленная незначительная динамика в формировании профессиональной субъектности по обозначенным критериям позволяет нам сделать вывод о произошедших изменениях в уровне сформированности профессиональной субъектности студентов контрольной группы на контрольном этапе. Полученные данные позволяют сделать вывод, что к концу формирующего эксперимента количество студентов с высоким уровнем профессиональной субъектности увеличилось на 2,3 %, количество студентов со средним уровнем рассматриваемого качества уменьшилось на 0,7 %, с низким уровнем – уменьшилось на 1,6 %.

Динамика формирования профессиональной субъектности студентов контрольной группы представлена на Рисунке 13.

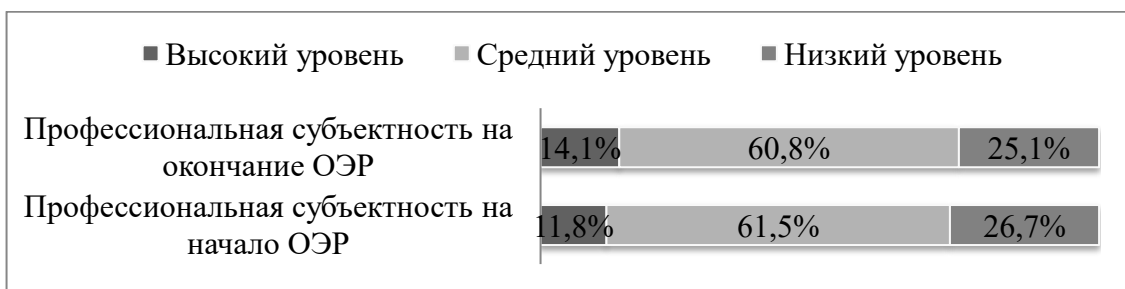


Рисунок 13 – Динамика формирования профессиональной субъектности студентов контрольной группы

Следовательно, можно сделать вывод о том, что на завершающем этапе формирующего эксперимента у студентов контрольной группы произошла незначительная динамика в формировании исследуемого нами качества. Это связано с тем, что в данной группе не велась целенаправленная работа по формированию профессиональной субъектности, а условия оставались обычными

для профессионально-образовательного процесса педагогического вуза, не соответствовали разработанной нами модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин.

При сопоставлении экспериментальной и контрольной групп на этапе контрольного эксперимента нами учитывались данные, полученные в результате эмпирического изучения высокого уровня сформированности профессиональной субъектности. Для проверки различий экспериментальной и контрольной групп мы использовали φ^* -критерий Фишера для оценки различий между двумя выборками. По результатам расчетов мы получили значение $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,725$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\varphi^*_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$; $\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{критич.}}$ ($1,725 > 1,64$), представлено на «оси значимости» (Рисунок 14). Следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы, можно сделать вывод о том, что экспериментальная и контрольная группы студентов на этапе контрольного эксперимента являлись не идентичными, поскольку в экспериментальной группе студентов произошла статистически значимая динамика в формировании исследуемого качества.

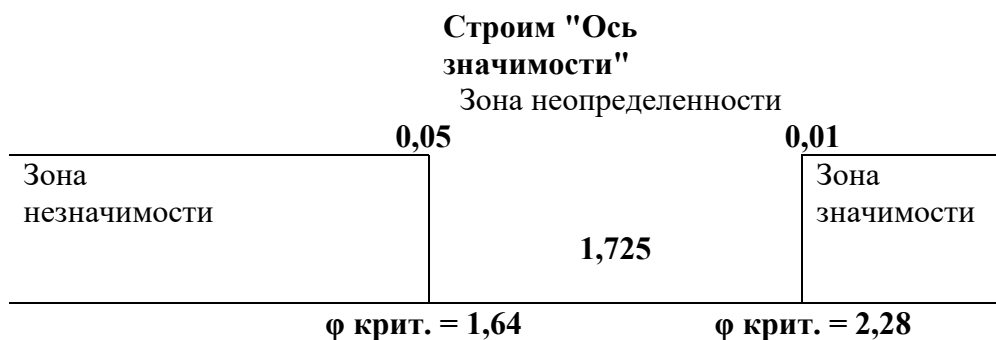


Рисунок 14 – Расположение величины $\varphi^*_{\text{критич.}}$ на «оси значимости»

Подводя итог проделанной экспериментальной работе, считаем возможным утверждать, что проведенный эксперимент явился доказательством выдвинутой гипотезы нашего исследования, согласно которой предполагалось, что на практическом уровне формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин будет результативным при реализации структурно-содержательной модели.

Положительный результат эксперимента является свидетельством его успешности, что выражается в статистически выявленной динамике в формировании критериев и показателей профессиональной субъектности будущих педагогов: личностный критерий (самопознание, осознание собственного опыта и рефлексии, ценностное отношение к педагогической деятельности); профессионально-деятельностный критерий (профессионально-педагогические умения); прогностический критерий профессиональной субъектности будущих педагогов (личностно-профессиональная самореализация).

Заявленная цель исследования, состоящая в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке результативности структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин, была достигнута, а эффективность реализации модели была подтверждена экспериментом.

Выводы по второй главе

Во второй главе диссертационного исследования «Опытно-экспериментальная работа по формированию профессиональной субъектности будущих педагогов» представлено содержание опытно-экспериментальной работы в соответствии с выдвинутой гипотезой и задачами исследования.

Целью опытно-экспериментальной работы явилась реализация и экспериментальная проверка результативности структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

- проведен диагностический анализ уровней сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов;
- реализована модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин;
- определена динамика сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин.

Содержание опытно-экспериментальной работы соответствует поставленной цели и проводилась в три этапа:

- констатирующий этап включал в себя подбор и формирование контрольной и экспериментальной групп, диагностику уровней сформированности профессиональной субъектности у испытуемых;
- формирующий этап включал в себя реализацию разработанной структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин;
- контрольный этап предполагал сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента, определение динамики сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов, определение эффективности

реализации структурно-содержательной модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин.

В ходе опытно-экспериментальной работы была реализована модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин, которая представлена совокупностью закономерных, взаимосвязанных компонентов, составляющих единый процесс, интегрированный в общий профессионально-образовательный процесс педагогического вуза.

Реализация модели имела целенаправленный, управляемый и поступательный характер, обеспечивающий последовательность действий и способствующий прогнозированию результатов формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин.

Логика формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин предполагала последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента по решению информационно-поисковых, проблемно-ситуационных, субъектно-ориентированных и личностно-значимых профессионально-педагогических задач, связанных с освоением содержания педагогического образования, с выбором средств достижения педагогической цели, с анализом и оценкой педагогической ситуации, с отбором содержания и методики будущих учебных занятий и воспитательных мероприятий, с выбором методов и приемов обучения и воспитания учащихся (низкий уровень), к частично самостоятельному под руководством преподавателя или методиста-наставника решению данных задач (средний уровень) и далее к самостоятельному автономному выбору способов и приемов решения перечисленных видов профессионально-педагогических задач (высокий уровень).

Структурно-содержательная модель описывает динамику сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов, педагогические средства и условия поэтапного «перевода» студентов с исходного уровня сформированности исследуемого качества к более высокому.

На первом этапе важно был обеспечен процесс развития у студентов навыков самопознания, умений анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства и действия, обеспечить процессы осмысления и принятия гуманистических ценностей педагогической деятельности и формирования активной самостоятельной позиции студентов. Для достижения цели данного этапа были использованы процедуры личностной, коммуникативной, интеллектуальной рефлексии на учебных занятиях, методы стимулирования и мотивации, развития познавательного интереса, личностно-значимые и субъектно-ориентированные ситуации.

На втором этапе был обеспечен процесс формирования у студентов умений творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования, с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности, осуществлять ценностный выбор и решать профессионально-педагогические задачи. Для достижения цели данного этапа применялись продуктивные технологии профессионального образования (технология развития критического мышления, диалоговая и игровая технологии, технология проблемного обучения, технология смыслового чтения, исследовательская и проектная технологии, технология модерации, технология перевернутого класса и др.), активные и интерактивные методы профессионального обучения (мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, «гексы», скрайбинг, сторителлинг, театрализация и др.), традиционные и инновационные формы обучения (групповое обучение, смешанное и гибридное обучение, педагогическая гостиная, методический калейдоскоп, ярмарка педагогических идей, деловые и ролевые игры, тренинг и др.), практико-ориентированные задания (информационно-поисковые, проблемно-ситуационные задачи, исследовательские работы, творческие задания, индивидуальные и коллективные проекты, педагогические ситуации и задачи и др.). Особую роль в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов играют профессиональные пробы, игровое и имитационное

моделирование, практико-ориентированные задачи, личностно-значимые и субъектно-ориентированные ситуации.

На третьем этапе был обеспечен процесс формирования у студентов умений самостоятельно творчески реализовывать приемы и способы осуществления профессионально-педагогической деятельности, а именно: проявлять самостоятельную активную позицию в процессе авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор и творческую реализацию методов и приемов и обучения и воспитания обучающихся. Для достижения цели данного этапа использовались: организация профессиональных проб, участие в проведении для детей дней открытых дверей, конференций, экскурсий, каникулярных школ и фестивалей, прохождение студентами учебной ознакомительной и производственной педагогической практик (самостоятельное конструирование конспектов классных часов, родительских собраний, коллективных творческих дел, массовых мероприятий; проведение в условиях реального педагогического процесса разных форм взаимодействия с субъектами образовательного процесса и решение разнообразных педагогических задач, возникающих в ходе самостоятельной педагогической деятельности), проведение отчетных конференций по итогам практики студентов (индивидуальная и коллективная рефлексия и коррекция способов педагогической деятельности, путей личностно-профессионального развития и др.), участие в конкурсах профессионального мастерства. Особую роль в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов сыграли индивидуальные образовательные маршруты и индивидуальные планы прохождения практик, написание рефлексивных эссе по итогам практик, анализ проблемно-педагогических ситуаций, заполнение рефлексивного дневника педагогической практики.

Опытно-экспериментальная работа предполагала создание психолого-педагогических условий, необходимых для формирования профессиональной

субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин, которые были описаны выше.

Таким образом, оценивая результаты формирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что обозначилась положительная статистически значимая динамика в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов при реализации разработанной педагогической модели с применением F^* -критерия Фишера. Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной субъектности будущих педагогов подтверждают целесообразность выдвинутой нами гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертационной работе представлена актуальная проблема формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин и предложено ее решение. Проведенное исследование, соответствующее поставленной цели, выдвинутой гипотезе, объекту и предмету исследования, позволило решить поставленные задачи и получить следующие результаты и выводы.

1. При решении первой задачи было уточнено содержание понятия «профессиональная субъектность будущего педагога» с учетом влияния психолого-педагогических условий профессионального образования, реализуемых при изучении педагогических дисциплин. *Профессиональная субъектность будущего педагога* является сложным интегративным качеством личности будущего учителя, заключающимся в проявлении им самостоятельной активной позиции в процессе освоения приемов и способов осуществления педагогической деятельности; в способности к авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания по осваиваемому профилю будущей педагогической деятельности; в готовности к осознанному автономному выбору и творческому применению методов и приемов обучения и воспитания в будущей педагогической практике.

Проведенное исследование показало, что формирование профессиональной субъектности важно рассматривать в качестве одной из целей педагогического образования, а саму профессиональную субъектность необходимо рассматривать как структурный компонент профессиональной компетентности педагога, обеспечивающий самостоятельное, творческое решение профессионально-педагогических задач, саморазвитие и самореализацию личности. Профессиональная субъектность направлена на то, чтобы помочь человеку стабилизировать ситуацию для себя в условиях быстроразвивающегося мира, сформировать устойчивый образ своего личностного и профессионального Я,

преодолеть ощущения нестабильности и неопределенности, неуверенности в собственных силах.

2. При решении второй задачи было определено, что критериями и показателями, выведенными из функций профессиональной субъектности, определяющими ее структуру, проверяемыми наборами валидных методик и позволяющими оценить уровень сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов, являются:

– *личностный критерий* – раскрывает внутренний потенциал и ресурсы студента; ему соответствуют следующие *показатели*: осознание студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии, и учет студентом этих особенностей при выборе приемов и способов освоения педагогической профессии (самопознание); способность анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия), осмысление, принятие и трансляция гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности);

– *профессионально-деятельностный критерий* – познавательная, информационно-когнитивная и профессионально-деятельностная направленность студента; ему соответствуют *показатель* – профессионально-педагогические умения: умения творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования; с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности решать профессионально-педагогические задачи, авторски интерпретировать содержание и методику обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор методов и приемов обучения и воспитания обучающихся, творчески реализовывать коммуникативные, конструктивные, дидактические педагогические умения, осуществлять педагогическое взаимодействие;

– *прогностический критерий* – заключается в определении и реализации студентом путей собственного личностного и профессионального развития, в прогнозировании результатов собственной учебно-профессиональной деятельности; ему соответствует *показатель* личностно-профессиональной самореализации будущего педагога (ориентация на успешное освоение трудовых функций педагога, рассмотрение возможностей построения успешной карьеры в сфере образования, а также рейтинги успеваемости студентов и результаты прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, включенность студента в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона).

В совокупности перечисленные критерии позволили оценить *уровень сформированности профессиональной субъектности* будущих педагогов: высокий, средний, низкий.

Низкий уровень характеризуется слабой осознанностью студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии (самопознание, личностный критерий); недостаточно сформированной способностью анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия, личностный критерий); недостаточным осмыслением или отсутствием принятия и трансляции гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности, личностный критерий); преобладающими репродуктивными учебно-профессиональными действиями студента (профессионально-деятельностный критерий); слабой ориентацией на успешное освоение трудовых функций педагога и на возможность построения карьеры в сфере образования, низкими рейтингами успеваемости студентов и результатами прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, отсутствием включенности студентов в социальную

общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона (прогностический критерий).

Средний уровень характеризуется неполной осознанностью студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии (самопознание, личностный критерий); неполностью сформированной способностью анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия, личностный критерий); частичным осмыслением, принятием и трансляцией гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности, личностный критерий); частично самостоятельным под руководством преподавателя или методиста-наставника решением профессиональных задач (профессионально-деятельностный критерий); средней ориентацией на успешное освоение трудовых функций педагога и на возможность построения карьеры в сфере образования, средними рейтингами успеваемости студентов и результатов прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, частичной включенностью студентов в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона (прогностический критерий).

Высокий уровень характеризуется осознанностью студентом своей уникальности, своих личностных, физических и психических особенностей, необходимых для успешного освоения профессии (самопознание, личностный критерий); способностью анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства, действия (актуализированный субъектный опыт и рефлексия, личностный критерий); осмыслением, принятием и трансляцией гуманистических ценностей педагогической деятельности (ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности, личностный критерий); самостоятельным творческим решением профессионально-педагогических задач (профессионально-деятельностный

критерий); ориентацией на успешное освоение трудовых функций педагога и на возможность построения карьеры в сфере образования, высокими рейтингами успеваемости студентов и результатов прохождения учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, включенностью студентов в социальную общеуниверситетскую деятельность, жизнь города, края и региона (прогностический критерий).

Для диагностики уровней сформированности профессиональной субъектности были применены фонды оценочных средств, а также специально разработанные тесты и задания, требующие проявления субъектной позиции студента в ситуациях решения педагогических задач, предполагающих выбор средства достижения педагогической цели, анализ и оценку педагогической ситуации, отбор содержания воспитательных мероприятий, выбор средств и методов обучения и воспитания обучающихся. В совокупности перечисленные критерии позволяют оценить уровень сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов: низкий, средний, высокий, что обуславливает динамику формирования данного качества.

3. При решении третьей задачи было выявлено, что формирование профессиональной субъектности будущих педагогов будет успешным при реализации *психолого-педагогических условий* и при поэтапном создании ситуаций развития исследуемого качества в процессе изучения педагогических дисциплин на основе разработанной и апробированной в профессионально-образовательном процессе педагогического вуза структурно-содержательной модели.

Было определено, что психолого-педагогические условия формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин инициируют ситуации развития рассматриваемого качества и обеспечивают реализацию данной логики. К ним относятся:

– мотивация учебно-профессиональной деятельности (создание и повышение познавательных, социальных, профессионально-ценностных мотивов и пр.); рефлексия личностных и профессиональных качеств, а также способов

освоения профессионально-педагогической деятельности (личностная, интеллектуальная, коммуникативная рефлексия);

– вовлечение студентов в самостоятельную, творческую, поисковую деятельность по освоению и авторской интерпретации способов и приемов осуществления педагогической деятельности и творческому решению профессионально-педагогических задач;

– ориентация студента на профессиональное саморазвитие, на ответственность за результаты собственного образования и на построение дальнейшей траектории личностно-профессионального развития с принятием ценностного отношения к своей профессиональной деятельности.

4. Для решения четвертой задачи была сформулирована и доказана научная идея о результативном формировании профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин на основе реализации *структурно-содержательной модели*, предполагающей последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента к проявлению самостоятельности и автономности в выборе способов и приемов освоения педагогической профессии, в том числе к проявлению индивидуальности, авторства и творчества в реализации профессиональных функций педагога в условиях реальной педагогической деятельности.

Структурно-содержательная модель описывает последовательность проблемно-поисковых, субъектно-ориентированных, личностно-значимых учебных ситуаций и задач, позволяющих студентам проявить свою субъектную позицию в решении разнообразных профессиональных задач, связанных с отбором содержания будущих занятий, выбором методов и приемов воспитания и обучения учащихся, решением проблемно-педагогических задач в условиях будущей профессиональной деятельности.

Разработанная модель описывает *этапы* процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов; цели, психолого-

педагогические условия и педагогические средства достижения целей каждого этапа; средства диагностики уровней сформированности исследуемого качества.

Целью *первого этапа* стало развитие у студентов навыков самопознания, умений анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства и действия, осмысление и принятие гуманистических ценностей педагогической деятельности и формирование активной самостоятельной позиции студентов. Для достижения цели этого этапа были использованы следующие средства: использование процедур личностной, коммуникативной, интеллектуальной рефлексии на учебных занятиях, использование методов стимулирования и мотивации, методов развития познавательного интереса.

Целью *второго этапа* стало формирование у студентов умений творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования, с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности, осуществлять ценностный выбор и решать профессионально-педагогические задачи. Для достижения цели данного этапа были использованы следующие средства: применение продуктивных технологий профессионального образования, активных и интерактивных методов профессионального обучения, традиционных и инновационных форм обучения, практико-ориентированных заданий, личностно-значимых и субъектно-ориентированных ситуаций.

Цель *третьего этапа* стало формирование у студентов умений самостоятельно творчески реализовывать приемы и способы осуществления профессионально-педагогической деятельности, а именно: проявлять самостоятельную активную позицию в процессе авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор и творческую реализацию методов и приемов обучения и воспитания обучающихся. Средствами достижения цели данного этапа стали: организация профессиональных проб, участие в проведении для детей дней открытых дверей, конференций, экскурсий, каникулярных школ и фестивалей,

прохождение студентами учебной ознакомительной и производственной педагогической практик, проведение отчетных конференций и написание рефлексивных эссе по итогам практики студентов, анализ проблемно-педагогических ситуаций, возникших в ходе практики, заполнение рефлексивного дневника педагогической практики

Было доказано, что в основе построения структурно-содержательной модели заложена *логика формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин* и основанное на ней описание уровней сформированности данного качества.

Логика формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин предполагала последовательное восхождение от репродуктивных учебно-профессиональных действий студента по решению информационно-поисковых, проблемно-ситуационных, субъектно-ориентированных и личностно-значимых профессионально-педагогических задач, связанных с освоением содержания педагогического образования, с выбором средств достижения педагогической цели, с анализом и оценкой педагогической ситуации, с отбором содержания и методики будущих учебных занятий и воспитательных мероприятий, с выбором методов и приемов обучения и воспитания учащихся (низкий уровень), к частично самостоятельному под руководством преподавателя или методиста-наставника решению данных задач (средний уровень) и далее к самостоятельному автономному выбору способов и приемов решения перечисленных видов профессионально-педагогических задач (высокий уровень).

Экспериментальное подтверждение подтвердила целесообразность применения продуктивных технологий профессионального образования, активных и интерактивных методов профессионального обучения, традиционных и инновационных форм обучения, практико-ориентированных информационно-поисковых и проблемно-ситуационных задач, субъектно-ориентированных и личностно-значимых ситуаций, ориентированных на практическое освоение

студентами способов и приемов педагогической деятельности и их творческую реализацию в процессе самостоятельной педагогической деятельности.

При сравнении полученных нами результатов со значимыми результатами других исследований в данной области (исследования А.Ф. Березина, А.В. Гвоздевой, М.В. Исакова, Е.Н. Кролевецкой, Т.А. Ольховой, И.А. Серединой, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова и др.) необходимо отметить, что в нашей работе получила экспериментальное подтверждение научная идея, связанная с тем, что формирование профессиональной субъектности будущих педагогов будет успешным при реализации психолого-педагогических условий и при поэтапном создании ситуаций развития исследуемого качества в процессе изучения педагогических дисциплин на основе разработанной и апробированной в профессионально-образовательном процессе педагогического вуза структурно-содержательной модели.

Научные выводы, сделанные по диссертации, обогащают методологию и технологию профессионального образования и могут быть применены для повышения эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.

Результаты проведенного эксперимента позволяют сделать вывод о том, что гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

Таким образом, проведенный теоретический анализ и опытно-экспериментальная работа соответствуют поставленной цели и задачам диссертационного исследования, позволяют подтвердить выдвинутую нами гипотезу.

Перспективы исследования. Необходимо отметить, что выполненная работа не претендует на полное освещение научной проблемы и имеет перспективу дальнейшего исследования. Изложенные выводы не претендуют на окончательное и исчерпывающее решение научно-теоретической и практической проблемы формирования профессиональной субъектности будущих педагогов. Предметом дальнейшего изучения, на наш взгляд, может стать следующее: проведение работы

по формированию профессиональной субъектности с контрольной группой студентов, участвовавших в исследовании; разработка и реализация модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении дисциплин предметно-методического модуля или на междисциплинарном уровне, а также в процессе непрерывного профессионального образования; разработка индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов студентов с целью формирования личностной и профессиональной субъектности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдалина, Л.В. Субъектно-деятельностный подход в развитии личностной позиции студента-психолога / Л.В. Абдалина // Территория науки. – 2012. – №1. – С. 225-228.
2. Абульханова-Славская, К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности: в 2 ч. / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. - Москва: Наука, 1989. – С. 110-134. – 2 ч.
3. Адольф, В.А. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография / В.А. Адольф, А.Н. Савчук. – Красноярск, 2013. – 428 с.
4. Адольф, В.А. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании / В.А. Адольф, Н.Ф. Яковлева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – №1 (35). – С. 43–47.
5. Адольф, В.А. Становление профессиональной компетентности педагога / В.А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 38– 41.
6. Аксенова, Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 / Аксенова Галина Ивановна. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 1998. – 43 с.
7. Александрова, Н.Х. Субъектность на поздних этапах онтогенеза / Н.Х. Александрова. – Нижний Новгород: Издательство Нижегородского гуманитарного центра, 2000. – 123 с.
8. Алексеев, П.В. Теория познания и диалектика: учеб. пособие для вузов / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – Москва: Высш. шк., 1991. – 382 с.
9. Алексеева, Л.В. Психология субъекта и субъекта преступления: монография / Л.В. Алексеева. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2004. – 520 с.

10. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – Москва: Питер. – 2010. – 282 с.
11. Анциферова, Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л.И. Анциферова // Проблема субъекта в психологической науке. – Москва: Академический проект. – 2000. – С. 27-52.
12. Аппакова, Э.Г. Исследование субъектности личности в социально-философской науке / Э.Г.Аппакова // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 21. – С. 26-31.
13. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – Москва: Смысл: Академия, 2007. – 528 с.
14. Астахова, Л.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности: монография / под общ. ред. Л.В. Астаховой. – Москва: РАН, 2009. – 136 с.
15. Бабич, О.М. Формирование учебно-профессиональной субъектности будущих офицеров-воспитателей в процессе обучения в военном вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бабич Ольга Митрофановна. – Курск, 2012. – 23 с.
16. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2015. – 937 с.
17. Белых, Т.В. Основные подходы к исследованию структуры и функции субъектности [Электронный ресурс] / Т.В. Белых // Наука. Инновации. Технологии. – 2004. – № 37. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-issledovaniyu-struktury-i-funksii-subektnosti> (дата обращения: 11.05.2018)
18. Бердникова, Д.В. Исследования активности личности в отечественной и зарубежной психологии / Д.В. Бердникова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2016. – № 2. – С. 8-20.

19. Бердяев, Н. А. Проблема человека (к построению христианской антропологии)/ Н.А. Бердяев //Ступени. – 1991. – № 1. – 89 с. – Режим доступа: <https://www.xpa-spb.ru/libr/Berdyayev-NA/problema-cheloveka-1936.html> (дата обращения: 15.02.2020)
20. Березин, А.Ф. Развитие субъектности студентов-психологов в процессе самостоятельной учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Березин Андрей Федорович. – Ставрополь, 2002. – 21с.
21. Бергаланфи Л. фон. Общая теория систем // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов / Общ. ред. вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – Москва: Прогресс, 1969. – 207 с.
22. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1995. – 412 с.
23. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько: учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – Москва: Высшая школа, 1989. – 144 с.
24. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.
25. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
26. Богданович, Н.В. Субъект как категория отечественной психологии: дис ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Богданович Наталья Викторовна. – Москва, 2004. – 170 с.
27. Большая советская энциклопедия (БСЭ): в 30 т. – 3-е изд. – Москва: Советская Энциклопедия, 1976. – 600 с. – 25 т.
28. Бондарева, А.В. Развитие педагогического потенциала студентов на основе применения элементов технологий развивающего обучения : в процессе преподавания педагогических дисциплин в физкультурном вузе : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бондарева Анна Витальевна. — Санкт-Петербург, 2005. — 26 с.

29. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 352 с.
30. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
31. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия / науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград, 2000. – 225 с.
32. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в изменяющемся обществе (статья первая) / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 6. – С. 30-37.
33. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – Москва: Издательство института психологии РАН, 1994. – 109 с.
34. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – Москва, 1983. – 125 с.
35. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. — Москва: Институт психологии РАН; Санкт-Петербург.: Алетейя, 2003 г. – 272 с
36. Брушлинский, А.В. Психология субъекта: индивида и группы / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – №1. – С. 71-80.
37. Брюшинкин, В.Н. Критическое мышление и аргументация / В.Н. Брюшинкин // Критическое мышление, логика, аргументация. – Калининград: Издательство КГУ, 2003. – С. 29 – 34.
38. Будникова, С. П. Профессиональная субъектность в структуре личностной субъектности будущего педагога/ С.П. Будникова // Педагогика и психология образования. – 2022. – №4. – С. 168-175
39. Буякова, К.И. Педагогическое сопровождение волонтерской деятельности как образовательного ресурса для развития субъектной позиции студентов : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Буякова Кристина Игоревна. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2021. – 22 с.

40. В.С. Соловьев: жизнь, учение, традиции // Материалы I Всероссийской научной заочной конференции (январь-март 2000 г.). – Екатеринбург: Издательство УрГУ, 2000. – 245 с.
41. Ваньков, А.Б. Психолого-педагогические условия развития субъектности будущего педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ваньков Алексей Борисович. – Москва, 2006. – 211 с.
42. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном формате (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) / А.А. Вербицкий // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2011. – № 4 (6). – С. 67–73.
43. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: современные модели обучения / А.А. Вербицкий // Новые знания. – 2002. – № 1. – С. 13-17.
44. Ветров, Ю.П. Теория и практика соединения обучения с производительным трудом в формировании самоопределяющейся личности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ветров Юрий Павлович. – Челябинск: Челябинский государственный университет. - Челябинск, 1997. – 45 с.
45. Виноградов, А.И. Субъекты истории: проблемы типологии / А.И. Виноградов // Вестник МГТУ. – № 17. – 2014. – С. 547-643
46. Волков, Е.В. Развитие критического мышления / Е.В. Волков. – Москва, 2004. – 126 с.
47. Волков, И.П. Много ли в школе талантов? / И.П. Волков. – Москва: Знание, 1989. – 42 с.
48. Волкова, Е.Н. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учебное пособие / Е.Н. Волкова. – Нижний Новгород: Издательство НГПУ имени К. Минина, 2012. – 250 с.
49. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: АСТ, 2008. – 672 с.

50. Газман, О.С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О.С. Газман, Р.М., Вейсс, Н.Б. Крылова. – Москва, 1995. – 108 с.
51. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – Москва: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
52. Ганин, Е.А. Современные информационные и коммуникационные технологии как средство самообразования будущих учителей: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01 / Ганин Евгений Александрович. – Чита, 2004. – 175 с.
53. Гвоздева, А.В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Гвоздева Анна Вячеславовна. – Курск: Курский государственный университет, 2009. – 52 с.
54. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. / Г.В.Ф. Гегель. – Москва: Мысль, 1974. – 1 т.
55. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – МОСКВА: Издательство МГУ, 1965. – 248 с.
56. Годник, С.М. О значении понятия «субъект» в теоретико-методологическом мышлении и практической деятельности вузовского педагога / С.М. Годник // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 56-58.
57. Гусакова, М.А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики [Электронный ресурс] / М.А. Гусакова // Педагогическое образование в России. – 2015. – №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-subektnosti-v-teorii-i-praktike-pedagogiki> (дата обращения: 27.05.2018)
58. Гусева, И.А. Социально-педагогическое обеспечение развития субъектности студента в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гусева Ирина Александровна. – Кострома, 2006. – 205 с.

59. Давыдов, В.В. Деятельность: теория, методология, проблемы [Электронный ресурс] / В.В. Давыдов. – Режим доступа: <https://klex.ru/l6h> (дата обращения: 12.06.2018)
60. Декарт, Р. Сочинения в двух томах / Р. Декарт. – МОСКВА, 1994. – 640 с.
61. Деркач, А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен [Электронный ресурс] / А.А. Деркач // Акмеология. – 2016. – №1 (57). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-subektnost-kak-psihologo-akmeologicheskii-fenomen> (дата обращения: 26.06.2018)
62. Дмитроченко (Семенюк), Т. В. Методические аспекты формирующей работы по развитию критического мышления и становлению субъектности студентов педагогического вуза / Т. В. Дмитроченко // Современный ученый. – Белгород. – 2021. – № 1. – С. 11-17
63. Дмитроченко (Семенюк), Т. В. Описание результатов эмпирического изучения состояния развития критического мышления и субъектности будущих педагогов / Т. В. Дмитроченко // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирск. – 2020. – Вып. 2 (58). – С. 83-92
64. Дмитроченко (Семенюк), Т. В. Педагогическая модель формирования профессиональной субъектности будущих педагогов / Т. В. Дмитроченко // Современное педагогическое образование. – Москва. – 2021. – № 10. – С. 134-138
65. Дмитроченко (Семенюк), Т. В. Педагогические технологии развития критического мышления и становления субъектности будущих педагогов / Т. В. Дмитроченко // Всероссийский педагогический форум: сборник статей II Всероссийской научно-метод. конференции (15 ноября 2020 г.). – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука». – 2020. – С.225-231
66. Дмитроченко (Семенюк), Т. В. Развитие критического мышления и субъектности студентов педагогического вуза / Т. В. Дмитроченко // Непрерывное образование: XXI век. – Петрозаводск. – 2020. – Вып. 2 (30). – С. 1-11

67. Дмитроченко (Семенюк), Т. В. Теоретическая модель развития субъектности студентов педагогического вуза / Т. В. Дмитроченко // Проблемы высшего образования / под ред. Т. В. Гомза. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского государственного ун-та. – 2019. – С. 378-381

68. Дмитроченко (Семенюк), Т. В. Технология развития критического мышления как средство становления субъектности студентов педагогического вуза / Т. В. Дмитроченко // Проблемы высшего образования/ под ред. Т. В. Гомза. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского государственного ун-та. – 2018. – С. 244-247

69. Дмитроченко (Семенюк), Т. В. Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе подготовки в вузе / Т. В. Дмитроченко // Современное педагогическое образование. – Москва. – 2021. – № 9. – С. 81-86

70. Дмитроченко (Семенюк), Т. В. Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин / Т. В. Дмитроченко // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – Пятигорск. – 2023. – № 3. – С. 30-35

71. Дмитроченко (Семенюк), Т.В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной субъектности будущих педагогов/ Т. В. Дмитроченко // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – № 2. – С. 334–351

72. Дмитроченко (Семенюк), Т.В. Реализация современных образовательных технологий в процессе формирования профессиональной субъектности будущих учителей / Т.В. Дмитроченко, Н. А. Калугина // Ценности и смыслы. – 2024. – № 3 (91). – С. 84–100

73. Дмитроченко (Семенюк). Т.В. Технология формирования профессиональной субъектности будущего педагога / Т. В. Дмитроченко // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12. – № 4. – С. 201–205

74. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – Москва: Просвещение, 2011. – 223 с.

75. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство «Юрайт», 2020 — 395 с.
76. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А.Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.
77. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов- на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
78. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2010. – 448 с.
79. Знаков, В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия / В.В. Знаков // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – Москва: Издательство института психологии РАН, 2005. – С. 9-44.
80. Зубова, Д.А. Феномен субъектности в пространстве современной философской рефлексии: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Зубова Дарья Александровна. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2011. – 157 с.
81. Иванова, С.П. Полисубъектное взаимодействие в социально-педагогической среде как фактор развития профессионально-личностной компетентности учителя / С.П. Иванова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. - 2013. - № 3. - С. 161-170.
82. Игнатович, Е. В. Студент вуза как субъект непрерывного обучения: диагностика готовности к дополнительному и дополнительному профессиональному образованию / Е.В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – Вып. 2 (10). – С. 1-16
83. Илларионов, С.В. Теория познания и философия науки / С. В. Илларионов. – Москва: РОССПЭН, 2007. – 535 с.

84. Ильин, А.Н. Антропология субъекта [Электронный ресурс] / А.Н. Ильин // Знание. Понимание. Умение. – 2010.– №1. – С. 3-7. – Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/1/Ilyin/> (дата обращения: 14.03.2018)
85. Ильин, А.Н. Субъект в пространстве философии постмодернизма / А.Н. Ильин // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – №1. – С. 1-6.
86. Ильина, Н.Ф. Инновационная деятельность в образовании: вопросы теории и практики: монография / Н.Ф. Ильина, В.А. Адольф. – Красноярск: Издательство КГАУ ДПО ККИПКИППРО, 2019. – 180 с.
87. Исаков, М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Исаков Максим Владимирович. – Москва, 2008. – 24 с.
88. Кант, И. Сочинения в шести томах / И. Кант. – Москва, 1964. – 611 с. – 3 т.
89. Кариев, А.Д. Становление субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий в вузе : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кариев Адлет Дюсембаевич. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2020. – 24 с.
90. Карицкий, И.Н. Понятие субъекта и объекта в философии и психологии / И.Н. Карицкий // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5. – № 1 – С. 69-101.
91. Карпов, А.В. Методика определения уровня рефлексивности / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. – Санкт-Петербург.: Речь, 2006. – 128 с.
92. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. – Москва: Институт психологии РАН, 2000. – 283 с.
93. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – Москва, 1989. – 77 с.

94. Климов, Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Е. А. Климов. – Москва: Издательство Московского психолого-социального ин-та, 2003. – 454 с.
95. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности. – Москва: ЦГЛ, 2005. – С.5-13.
96. Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г. [Электронный ресурс] // Федеральный институт развития образования. – Режим доступа: <http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyucheveye-napravleniya-2035> (дата обращения: 10.03.2023)
97. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2000. – 176 с.
98. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская / под ред. И.А. Колесниковой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
99. Коновалова, И.П. Реализация воспитательного потенциала психолого-педагогических дисциплин в образовательном процессе технического вуза : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Коновалова Ирина Павловна. — Майкоп, 2005. — 26 с.
100. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/koncepciya_razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya vzroslyh.docx.pdf (дата обращения: 17.03.2019)
101. Коржова, Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Коржова Елена Юрьевна. – Санкт-Петербург., 2001. – 32 с.
102. Коротков, А.М. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с

региональной системой образования / А.М. Коротков, Карпушова О.А., Земляков Д.В. // Известия ВГПУ. – 2022. №8 (171). – С. 4–11.

103. Кролевецкая, Е. Н. Социокультурная образовательная среда вуза как фактор развития полисубъектности будущего педагога / Е. Н. Кролевецкая, И. Ф. Исаев // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 6. – С. 114-135

104. Кролевецкая, Е.Н. Концепция развития полисубъектности будущего педагога в образовательной среде вуза: автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 5.8.7 / Кролевецкая Елена Николаевна. – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2023. – 48 с.

105. Кудинов, С.И. Психодиагностика личности: учебное пособие / С.И. Кудинов. – Тольятти: Издательство ТГУ, 2012. – 270 с.

106. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Ленинград.: Издательство ЛГУ, 1970. – 114 с.

107. Кузьмина, Н.В. Понятие знаний и компетенций учителя иностранного языка : монография / Н. В. Кузьмина, Э. А. Максимова, Е. Н. Жаринова ; АНО ВО "Смольный институт Российской академии образования", Санкт-Петербургская общественная научно-исследовательская организация "Общественная академия акмеологических наук". — Санкт-Петербург : Изд-во НУ "Центр стратегических исследований", 2019. — 111 с.

108. Кукушкина, Ю.А. Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности программистов / Ю.А. Кукушкина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 72-80.

109. Куликова, Т.И. Психолого-педагогические стратегии развития субъектности современного подростка: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Куликова Татьяна Ивановна. – Тула, 2004. – 198 с.

110. Кулюткин, Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.

111. Кушнаренко, А.В. Субъектность как детерминанта успешности личности / А.В. Кушнаренко // Технические науки. – 2006. – №14. – С. 25-29.

112. Кушнарченко, А.В. Философско-психологические предпосылки развития субъектного подхода [Электронный ресурс] / А.В. Кушнарченко // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2006. – №13. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/filosofsko-psihologicheskie-predposylki-razvitiya-subektnogo-podhoda> (дата обращения: 17.03.2018)

113. Лежнева, Н.В. Технология педагогического содействия становлению студента как субъекта непрерывного профессионального образования [Электронный ресурс] / Н.В. Лежнева // Вестник ЮУрГУ. –Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – №26. – С. 15-19. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-pedagogicheskogo-sodeystviya-stanovleniyu-studenta-kak-subekta-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 19.03.2019)

114. Лекторский, В.А. Субъект, объект, познание / В.А. Лекторский. - Москва: Наука, 1980. – 359 с.

115. Леонтович, А.В. Становление субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании школьников: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Леонтович Александр Владимирович. – Москва, 2017. – 486 с.

116. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. – Москва: Педагогика, 1983. – 320 с. – 2 т.

117. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - Москва: Политиздат, 1977. – 177 с.

118. Леонтьев, Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Д.А. Леонтьев // Эпистемология и философия науки. – 2010. – Т. 25. – № 3. – С. 135-153.

119. Литвинова, И.С. Деятельность учителя гуманитарных дисциплин по развитию критического мышления старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ирина Семеновна Литвинова – Тула, 2005. – 184 с.

120. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических процессов и систем: монография / Е.А. Лодатко, О.П. Денисова. - Москва: МГУПП, 2011. – 240 с.

121. Ломакина, Т.Ю., Внеучебная деятельность студентов высшей школы в контексте реализации концепции непрерывного образования / Т.Ю. Ломакина, Д. А. Писаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 1 (65). – С. 20–32.

122. Ломов, Б.Ф. Проблема личности в психологии. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва: Наука, 1984. – 444 с.

123. Лосский, В.Н. Догматическое богословие / В.Н. Лосский// Москва: Издательство Центр «СЭИ». – 1991. – 288 с.

124. Любутин, К.Н. Диалектика субъекта и объекта / К.Н. Любутин, Д.В. Пивоваров. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1993. – 415 с.

125. Майдокина, Л.Г. Психолого-педагогические технологии развития субъектности студента педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Майдокина Людмила Геннадьевна. – Тамбов: Тамбовский государственный университет им Г.Р. Державина, 2010. – 26 с.

126. Манасян, А.С. Методологические принципы объективности научного знания и единство науки / А. С. Манасян. – Ереван: Издательство АН Армянская ССР, 1984. – 315 с.

127. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.

128. Маркс, К. Сочинения: в 30 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Изд. 2-е. – Москва: Госполитиздат. – Т. 4: [Май 1846 – март 1848 г.; подгот. к печати Л. И. Гольманом]. – 1955. – 256 с.

129. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Москва, 2004. – 316 с.

130. Митина, Л. М. Психология труда учителя : учебное пособие для вузов / Л. М. Митина. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 337 с.

131. Митина, Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии [Текст]: Научно-метод. пособие / Под ред. д-ра психолог. наук Л. М. Митиной; Акад. пед. и соц. наук. Моск. психолого-соц. ин-т. – Москва: Моск. психолого-соц. ин-т: Флинта, 1998. – 179 с.

132. Морозов, К.Е. Математическое моделирование в научном познании / К.Е. Морозов. – Москва: Мысль, 1969. – 212 с.

133. Мороченкова, И.А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мороченкова Ирина Александровна. – Оренбург, 2004. – 181 с.

134. Мудрова, А.В. Организационно-педагогические условия становления субъектности будущего учителя в социально-педагогических практиках : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мудрова Анастасия Васильевна. – Москва : Моск. пед. гос. ун-т , 2017. – 22 с.

135. Мухаметзянова, Ф.Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мухаметзянова Флера Габдульбаровна. – Киров, 2002. – 422 с.

136. Мушкирова, А.Н. Формирование профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мушкирова Анна Николаевна. – Улан-Удэ, 2015. – 165 с.

137. Мясичев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясичев. – Москва: Издательство Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 398 с.

138. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://didacts.ru/termin/pedagogicheskii-smysl.html#tab-ar> (дата обращения: 08.03.2019)

139. Национальный проект «Кадры» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/kadry/> (дата обращения: 31.01.2025)

140. Национальный проект «Молодежь и дети» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/> (дата обращения: 31.01.2025)
141. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] // Министерство Просвещения Российской Федерации. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 08.03.2019)
142. Никифоров, А.Л. Общедоступная и увлекательная книга по логике, содержащая объемное и систематическое изложение этого предмета профессором философии / А.Л. Никифоров. – Москва, Гнозис, 1995. – 224 с.
143. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / В.С. Стёпин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов. – Москва: Мысль, 2000. – Т. 1-4.
144. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск: Издательство Скакун, 1999. – 877 с.
145. Новикова, Г.П. Гуманистический подход к формированию профессионализма и компетентности педагога / Г.П. Новикова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2023. – № 2 (89). – С. 50-57.
146. Нысанбаев, А.Н. Духовно-нравственные основы личностного самосознания / А.Н. Насынбаев, А.Х. Бижанов // Вопросы философии. – 2018. – № 7. – С. 5-17.
147. Образцов, П.И. Психолого-педагогическое исследование: методология, методы и методика / П.И. Образцов. – Орел, 2012. – 145 с.
148. Ольховая, Т.А. Аксиологические основы развития субъектной позиции студента университета / Т.А. Ольховая, Ю.В. Погадаева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – № 4. – с. 46-51. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskie-osnovy-razvitiya-subektnoy-pozitsii-studenta-universiteta> (дата обращения: 18.08.2020).

149. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студента университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ольховая Татьяна Александровна. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2008. – 45 с.

150. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студента университета: монография / Т.А. Ольховая; науч. ред. А. В. Кирьякова. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. – 186 с.

151. Орешкина, А.К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Орешкина Анна Константиновна. – Москва: Ин-т теории и истории педагогики РАО, 2009. – 45 с.

152. Орлова, Л.А. Исследование образовательной среды университета как социокультурного контекста личностного развития студентов / Л.А. Орлова // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н.Толстого. – 2015. – 3 (15). – С. 87-93. – Режим доступа: [https://tsput.ru/fb/hum/3\(15\)_2015/87/](https://tsput.ru/fb/hum/3(15)_2015/87/) (дата обращения: 28.03.2019)

153. Осипова, С.И. Теоретическое обоснование построения и реализация модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Осипова Светлана Ивановна. – Красноярск: Красноярская государственная академия цветных металлов и золота, 2001. – 36 с.

154. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.

155. Осницкий, А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека / А.К. Осницкий // Психологические исследования. – 2009. – № 5 (7). – С. 225-229.

156. Основы философии: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / А.А. Горелов. – Москва: Академия, 2005. – 256 с.

157. Пантлеев, С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантлеев. – Москва: СМЫСЛ, 1993. – 32 с.

158. Патопсихология: хрестоматия / сост. Н.Л. Белопольская. – 2-е изд., испр. и доп.– Москва: Когито-Центр, 2000. – 289 с.
159. Педагогика личности [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / С. В. Кульневич; отв. ред. Е. В. Бондаревская; Воронежский гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского пед. ун-та, 1995. – 166 с.
160. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – Москва: Академия, 2008. – 343 с.
161. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / А.В. Абакумова [и др.]; под ред. Ю. П. Зинченко. – Ростов н/Д, Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. – 612 с.
162. Перевозчикова, Л.С. Свобода как ценностное основание субъектности личности [Электронный ресурс] / Л.С. Перевозчикова // Вестник ВГТУ. – 2013. – № 6-1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/svoboda-kak-tsennostnoe-osnovanie-subektnosti-lichnosti> (дата обращения: 28.11.2018)
163. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
164. Пилюгина С.А. Система развития профессиональной субъектности учителя в образовательной организации дополнительного профессионального образования / С.А. Пилюгина, М.Г. Сергеева // Концепт. – Москва. – 2025. – № 3. – С. 154-166
165. Пилюгина, С. А. Развитие профессиональной субъектности учителя в процессе повышения квалификации / С.А. Пилюгина, М.Г. Сергеева. // Изв. Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2025. – №1. – С. 74-78.
166. Пищулина, Т.В. Становление студента вуза как субъекта непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Пищулина Татьяна Валерьевна. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2012. – 48 с.

167. Платонов, К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – Москва: Наука, 1972. – 312 с.
168. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для вузов / И.П. Подласый. – Москва: Владос-Пресс, 2004. – 365 с.
169. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для прикладного бакалавриата / И.П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт; ИД Юрайт, 2016. – 576 с.
170. Позднякова, Г.А. Критическое мышление как интегративное свойство личности / Г.А. Позднякова // Вестник Самарского государственного технического университета. – Серия: Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 4 (24). – С. 208-213.
171. Пол, Р.У. Критическое мышление: что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире / Р.У. Пол / под ред. А.А. Бикер. – Центр критического размышления и морального критического анализа Государственного университета Sonoma, 1990. – 572 с.
172. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, Е.А. Петрова. – Москва: Академия, 2009. – 272 с.
173. Попков, В.А. Критический стиль мышления у субъектов высшего профессионального образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – Москва: Агроконсалт, 2002. – 233 с.
174. Попков, В.А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – Москва: Издательство МГУ, 2000. – 184 с.
175. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации [Текст : электронный] // Президент России : офиц. сайт. — Москва. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: kremlin.ru/events/president/news/70565

176. Постановление Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации «О стратегических направлениях развития образования в Российской Федерации в условиях современных вызовов» от 14 марта 2025 года. – Москва. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/411668229/>

177. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 22.03.2022)

178. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 22.03.2022)

179. Приказ Минобрнауки России от 18 декабря 2002 №445 «Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования РФ». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=12166> (дата обращения: 18.03.2019)

180. Приказ. Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» / Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/199499/> (дата обращения: 18.03.2019)

181. Приказ. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» / Министерство

труда России от 18.10.2013 № 544н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 18.03.2019)

182. Проблемы субъектов в постнеклассической науке / под ред. В.И. Аршинова, В.Е. Лепского – Москва: Когито-Центр. 2007. – 176 с.

183. Прокофьева, Т.В. Становление субъектности подростка в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прокофьева Татьяна Владимировна. – Волгоград, 2001. – 19 с.

184. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова; изд. 3-е, перераб. – Москва: ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

185. Профессиональная подготовка будущего педагога в условиях гуманитарного вуза: региональный аспект: монография / В.И. Амбросова, А.В. Бакина, М.Н. Бурмистрова [и др.]; под редакцией А.А. Шумейко. - Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2023. – 273 с. – ISBN 978-5-85094-722-4. — 1 CD-ROM. – Текст: электронный (17 п.л., авторский текст 1,9 п.л.).

186. Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – Москва: Когито-центр, 2011. – 2280 с.

187. Развитие субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации: монография / И.Ю. Кузнецова; под науч. ред. Л.Н. Вавиловой. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2014. – 136 с.

188. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. – Москва. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 24.03.2024)

189. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. [Электронный ресурс] / под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Большая Российская энциклопедия. –1993–1999. – Режим доступа : <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.html> (дата обращения: 20.03.2019)

190. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
191. Русская философия: энциклопедия / сост. П.П. Апрышко, А.П. Поляков; под общ. ред. М.А. Маслина. – 2-е изд., дораб. и доп. – Москва, 2014. – 832 с.
192. Сахарчук, Е.И. Коллективный субъект образовательного процесса как фактор управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Сахарчук Елена Ивановна. – Волгоград, 2004. – 40 с.
193. Селиванова, Н. Л. Теоретические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в системе общего и дополнительного образования / Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, И. В. Степанова // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2018. – Вып. 49. – С. 39-48.
194. Семенюк, Т.В. Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин: описание этапов формирующего эксперимента / Т.В. Семенюк, Н.А. Калугина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3 (206). – С. 17-22.
195. Сенин, И.Г. Опросник терминальных ценностей: руководство / И.Г. Сенин. – Ярославль: ФГИ Содействие, 1991. – 17 с.
196. Сергеев, Н.К., Сериков, В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография / Н.К. Сергеев, В.В. Сериков. – Москва: Логос, 2013. – 363 с.
197. Сергеева, Б.В. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников [Электронный ресурс] / Б.В. Сергеева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 2. – С. 97-106. – Режим доступа: <http://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1606> (дата обращения: 24.04.2020)

198. Сергиенко, Е.А. Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни: регуляция поведения / Е.А. Сергиенко // Субъект и личность в психологии саморегуляции. – Москва, 2007. – 227 с.

199. Серегина, И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Серегина Илона Альбертовна. – Москва, 1999. – 24 с.

200. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем / В.В. Сериков. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

201. Сериков, В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание: опыт методологической рефлексии: монография/ В.В. Сериков. – Москва: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 392 с.

202. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 2012. – 448 с.

203. Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – Москва, 2005. – С. 53-61.

204. Серых, А.Б. Субъектность педагога как условие формирования психологической готовности к взаимодействию с виктимными детьми / А.Б. Серых // Развитие личности. – 2006. – №1. – С.155-161.

205. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений: в 2-х ч. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев. Е.Н. Шиянов. – Москва: Издательский центр "Академия", 2013. – 576 с.

206. Слободчиков, В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство ПСТГУ, 2013 – 360 с.

207. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности

образования: сборник / под ред. Н.Б. Крыловой. – Москва, 1997. - Вып. 7. – С. 177-184.

208. Слободчиков, В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования / В.И. Слободчиков // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 4. – С. 63 -72.

209. Смолянинова, О.Г. Компетентностный подход в системе высшего образования: монография / О.Г. Смолянинова, О.А. Савельева, Е.В. Достовалова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2008. – 196 с.

210. Сокольская, М.В. Субъектная активность как условие личностного здоровья [Электронный ресурс] / М.В. Сокольская // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 62. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnaya-aktivnost-kak-uslovie-lichnostnogo-zdorovya> (дата обращения: 18.03.2019)

211. Сорокина, Г.В. Критическое мышление: история и современный статус / Г.В. Сорокина // Вестник Московского университета. – 2003. – № 6. – С. 97-110.

212. Сороковых, Г.В. Субъектно-деятельностных подход в лингвистической подготовке студентов неязыковых вузов: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Сороковых Галина Викторовна. – Курск: Курский государственный университет, 2004. – 48 с.

213. Старостина, Н.Н. Амплификация профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Старостина Наталья Николаевна. – Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2021. – 30 с.

214. Стахнева, Л.А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии [Электронный ресурс] / Л.А. Стахнева // Ученые записки ОГУ. – Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-subekta-i-subektnosti-v-sovremennoy-psihologii> (дата обращения: 24.03.2019)

215. Стенякова, Н.Е. Профессиональная подготовка будущего педагога в процессе изучения дисциплин педагогического цикла : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Стенякова Наталья Евгеньевна. — Пенза, 2007. — 19 с.
216. Тарасюк, Н.А. Специфика реализации современного профессионального образования в условиях глобализации / Н.С. Грибова, О.В. Парахина, Н.А. Тарасюк // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 1 (3). – С. 121-125. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-realizatsii-sovremennogo-professionalnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-globalizatsii> (дата обращения: 18.03.2019)
217. Татенко, В.А. Психология в субъектном измерении / В.А. Татенко. – Киев: Просвита, 1996. – 404 с.
218. Татенко, В.Л. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В.Л. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – № 3. – С.18-34.
219. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г. Онушкина. – Москва: Педагогика, 1987. – 207 с.
220. Туласынова, Н.Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Туласынова Надежда Юрьевна. – Якутск. – 2010. – 203 с.
221. Уилбер, К. Интегральная психология: сознание, дух, психология, терапия / К. Уилбер. – Москва: АСТ, 2004. – 224 с.
222. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. – [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 №125: зарегистрировано в Минюсте России 15 марта 2018 г. №50358]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440305> (дата обращения: 21.02.2020)
223. Федеральный закон. Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года № 273-ФЗ: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.].

– Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 21.02.2020)

224. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – Москва: Гардарики, 2004. – 1072 с.

225. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – Москва: Республика, 2001. – 719 с.

226. Фихте, И.Г. Сочинения в двух томах/ И.Г. Фихте. – СПб.: Мифрил, 1993. – 687 с. – 1 т.

227. Фоменко, А.П. Проблема субъекта в философии постмодернизма / А.П. Фоменко // Ценности и смыслы. – 2016. – № 2 (42). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-subekta-v-filosofii-postmodernizma> (дата обращения: 21.02.2020)

228. Хабарова, Т.С. Технология развития критического мышления как средство становления субъектности студентов медицинского вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хабарова Татьяна Сергеевна. – Оренбург, 2016. – 227 с.

229. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург.: Питер, 2000. – 512 с.

230. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – Москва: Эйдос, 2013. – 73 с.

231. Хуторской, А.В. Системно-деятельностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – Москва: Эйдос, 2012. – 63 с.

232. Чудновский, В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В.Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 15-24.

233. Шабатура, Л.Н. Субъектность как личностная основа развития [Электронный ресурс] / Л.Н. Шабатура. – Режим доступа: http://www.culturalnet.ru/main/congress_person/1207 (дата обращения: 19.01.2019)

234. Шадриков, В.Д. Качество педагогического образования: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – Москва: Логос, 2012. – 200 с.

235. Шамис, В.А. Развитие критического мышления младших школьников (На материале сравнения традиционной и развивающей технологий обучения): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Шамис Виталий Александрович. – Казань, 2005. – 146 с.

236. Шиловская, Н.С. Человек как субъект, бытие и бытие субъекта в истории и современности [Электронный ресурс] / Н.С. Шиловская // Философская мысль. – 2012. – № 1. – С.171-203. – Режим доступа: http://e-notabene.ru/fr/article_88.html (дата обращения: 19.01.2019)

237. Шкерина, Л.В. Формирование профессиональных компетенций педагога в вузе: монография / Л.В Шкерина. – Красноярск: Издательство Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2015. – 280 с.

238. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Электронный ресурс] / В.А. Штофф. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/shtoff-v-a-modelirovanie-ifilosofiya_9694357cb30.htm (дата обращения: 19.04.2019)

239. Щедровицкий, Г.П. Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий. – Москва: Касталь, 1993. – 290 с.

240. Щедровицкий, Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий. – Москва: Школа культурной политики, 1997. – 641 с.

241. Щукина, М. А. Психология саморазвития личности: монография / М. А. Щукина. – СПб: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2015. – 346 с.

242. Элентух, И.П. Проблема определенности личности и индивидуального бытия человека в христианской антропологии В.Н. Лосского [Электронный ресурс] / И.П. Элентух // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2013. – №4 (12). – С. 269-276.– Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-opredelivosti-lichnosti-i-individualnogo-bytiya-cheloveka-v-hristianskoy-antropologii-v-n-losskogo> (дата обращения: 21.01.2019)

243. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.
244. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – Москва: АПО, 1998. – 568 с.
245. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – Москва: Эдиториал; УРСС, 1997. – 444 с.
246. Юнацкевич, Р.И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи: монография / Р.И. Юнацкевич. - СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009. – 90 с.
247. Якиманская, И.С. Основы личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – 2-е изд. – Москва: БИНОМ, 2013. – 220 с.
248. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
249. Ялалов, Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ф.Г. Ялалов. – Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 08 декабря 2009. – Режим доступа: https://portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1260304248&archive=&start_from=&ucat= (дата обращения: 18.01.2020)
250. Atkinson, J.W. An introduction to motivation / J.W. Atkinson. – Princeton: Van Nostrand, 1964. – 360 p.
251. Bandura, A. An agentic perspective on positive psychology / A. Bandura // Positive psychology: Exploring the best in people. – 2008. – Vol. 1. – P. 167–196.
252. Bourner, T. Teaching and Learning Methods in Higher Education: a glimpse of the future [Электронный ресурс] / T. Bourner, S. Flowers // Creative Education. – 2014. – Vol. 5. – № 3. – February 18. – Режим доступа: <http://asdf.nuceng.ca/teach/bourne.pdf> (дата обращения: 28.09.2020)
253. Bowden, J.A. Competency-Based Education / J.A. Bowden // Neither a Panacea nor a Pariah. – 2009. – P. 1–18.

254. Doubet, K.J. Differentiation in middle and high school: Strategies to engage all learners / K.J. Doubet, J.A. Hockett. – Alexandria, VA: ASCD, 2015. – 295 p.

255. González Rey, F. Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths, and contradictions / Rey, F. González // Journal of Theoretical and Philosophical Psychology. – 2016. – 6(6). – P. 175-189.

256. Hewson, M. Encyclopedia of case study research / M. Hewson, Albert J. Mills, Gabrielle Durepos // SAGE Publications. – 2009. – P. 13-17.

257. O'loughlin, M. The Development of Subjectivity in Young Children: Theoretical and Pedagogical Considerations Unit Penerbitan dan Publikasi STIKES Aisyah Pringsewu Lampung / M. O'loughlin // Contemporary Issues in Early Childhood Contemporary Issues in Early Childhood. – 2001. – Vol. 2. – P. 49-65.

258. Osipova, S. Mentoring as a Form of Assistance to a Transport University Student in the «University-Enterprise» Networking / S. Osipova, N. Kuzmina, N. Gafurova, V. Osipov // Cooperation TEM Journal. – 2019. – February. – Vol. 8. – Issue 1. – P. 234-241.

259. Stebbins, R.A. The Interrelationship of Leisure and Play: Play as Leisure. Leisure as Play / R.A. Stebbins. – Houndmills. UK: Palgrave Macmillan, 2015. – 183 p.

260. Stern, D.N. The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis a developmental psychology / Daniel N. Stern. – New York : Basic books, 1985. – 304 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета для руководителей образовательных организаций по выявлению удовлетворенности качеством работы педагогического коллектива

Разработана автором

Уважаемые руководители образовательных организаций! Мы предлагаем вам поучаствовать в педагогическом эксперименте с целью оценки качества работы вашего педагогического коллектива. Вам предлагается, ответив на 15 вопросов анкеты, объективно оценить качество работы педагогического коллектива по предложенной шкале:

- 1 – незначительный уровень удовлетворенности;
- 2 – средний уровень удовлетворенности;
- 3 – полный уровень удовлетворенности.

Поставьте любой из знаков в соответствующую колонку таблицы.

Благодарим вас за сотрудничество!

№ п/п	Формулировка утверждения	Оценка студента-практиканта		
		3 – полный уровень удовлетвор енности	2 – средний уровень удовлетворен ности	1 – незначитель ный уровень удовлетворе нности
1.	Предметно-методическая подготовка педагогических работников			
2.	Психолого-педагогическая подготовка педагогических работников			
3.	Подготовка педагогов к решению воспитательных задач на уроках и во внеурочной деятельности			
4.	Владение ИКТ-технологиями			
5.	Решение задач саморазвития и повышения квалификации			
6.	Умения педагогов решать нестандартные профессиональные задачи			
7.	Творческий подход к организации учебного процесса в школе			

8.	Использование педагогами инноваций в образовательной практике школы			
9.	Качество организации воспитательных мероприятий в школе			
10.	Качество организации внеурочной деятельности в школе			
11.	Взаимодействие с родителями (законными представителями) учащихся			
12.	Взаимодействие между членами педагогического коллектива			
13.	Работа школьных методических объединений			
14.	Качество практик наставничества в школе			
15.	Взаимодействие с социальными партнерами			
Если у вас имеется дополнительная информация, пожалуйста, укажите ее:				

Благодарим вас за сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов

Разработана автором

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АМУРСКИЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «АмГПУ»)

**ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ДИСЦИПЛИН**

Автор-составитель:

Дмитроченко Татьяна Вячеславовна

Комсомольск-на-Амуре, 2020 г.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Данная программа разработана на основе рабочих программ учебных дисциплин «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» и реализуется в образовательном процессе ФГБОУ ВО «АмГПУ» совместно с рабочими программами данных учебных дисциплин, составленных на основании ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и учебного плана ФГБОУ ВО «АмГПУ».

Целью данной программы является формирование профессиональной субъектности будущих педагогов как конкурентоспособных специалистов сферы образования в процессе преподавания педагогических дисциплин.

Для эффективной реализации программы формирования профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин представляется целесообразным использование следующего **учебно-методического обеспечения**:

- рабочие программы учебных дисциплин «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности», составленные на основании ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и учебного плана ФГБОУ ВО «АмГПУ»;
- фонд оценочных средств по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности», составленные на основании ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», учебного плана ФГБОУ ВО «АмГПУ» и рабочей программы учебной дисциплины;
- программы учебной ознакомительной практики (модуль «Психолого-педагогический»), производственной педагогической практики (модуль «Дополнительное образование»), составленные на основании ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и учебного плана ФГБОУ ВО «АмГПУ»;
- диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов;
- методическое пособие для преподавателя «Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов на примере использования материала педагогических дисциплин»;

- рабочая тетрадь для студента «Рабочая тетрадь будущего педагога»;
- электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.

Для эффективной реализации программы на учебных занятиях рекомендуется целесообразным создание следующих **психолого-педагогических условий**:

- мотивация учебно-профессиональной деятельности (создание и повышение познавательных, социальных, профессионально-ценностных мотивов и пр.); рефлексия личностных и профессиональных качеств, а также способов освоения профессионально-педагогической деятельности (личностная, интеллектуальная, коммуникативная рефлексия);
- вовлечение студентов в самостоятельную, творческую, поисковую деятельность по освоению и авторской интерпретации способов и приемов осуществления педагогической деятельности и творческому решению профессионально-педагогических задач;
- ориентация студента на профессиональное саморазвитие, на ответственность за результаты собственного образования и на построение дальнейшей траектории личностно-профессионального развития с принятием ценностного отношения к своей профессиональной деятельности.

Планируемые результаты реализации программы: сформированная профессиональная субъектность как профессионально важное качество личности будущего педагога; готовность студента к реализации функций обучения, воспитания, развития, педагогического сопровождения детей в условиях школы и ДОЛ; сформированные компетенции, предусмотренные рабочими программами учебных дисциплин «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» (УК, ОПК, ПК).

Программа рассмотрена и одобрена на заседании кафедры педагогики профессионального образования ФГБОУ ВО «АмГПУ», протокол № 1 от «02» сентября 2020 г.

Срок реализации программы: сентябрь 2020 г. – октябрь 2021 г.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

№ п/п	Тема	Формы, технологии, методы	Учебно-методическое обеспечение
І. Диагностический блок реализации программы			
<i>Цель реализации блока:</i> выявление исходного уровня сформированности профессиональной субъектности у будущих педагогов, знакомство с понятием профессиональной субъектности и историей вопроса, написание студентами рефлексивных эссе с целью самооценки и прогнозирования результатов личностно-профессионального развития, формирования профессиональной субъектности.			
1	Вводное занятие. Тема «Идеи субъекта и субъектности личности: исторический аспект рассмотрения вопроса. Субъектность личности и профессиональная субъектность будущих педагогов».	Аудиторная работа, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, упражнения, тематическая беседа, самооценка, рефлексия.	Рабочая тетрадь будущего педагога.
2	Первичная диагностика уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов.	Аудиторная работа, самооценка, рефлексия, беседа.	Рабочая тетрадь будущего педагога (рефлексивное эссе), диагностические методики.
ІІ. Деятельностный блок реализации программы			
<i>Цель реализации блока:</i> поэтапное создание психолого-педагогических условий формирования профессиональной субъектности будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин; реализация этапов модели формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин.			
1. <i>Цель первого этапа</i> (реализовывалась на каждом учебном занятии) – развитие у студентов навыков самопознания, умений анализировать и соотносить с уже приобретенным жизненным опытом свои мысли, чувства и действия, осмысление и принятие гуманистических ценностей педагогической деятельности и формирование активной самостоятельной позиции студентов.			
2. <i>Цель второго этапа</i> (реализовывалась на каждом учебном занятии) – обеспечить процесс формирования у студентов умений творчески осваивать и преобразовывать содержание педагогического образования, с опорой на педагогическую позицию и индивидуальный стиль деятельности, осуществлять ценностный выбор и решать профессионально-педагогические задачи.			
3. <i>Цель третьего этапа</i> (реализовывалась на большинстве учебных занятий; особый упор при реализации цели данного этапа делался на изучение студентами методических тем, а также на процесс подготовки студентов к прохождению учебной и производственной практики и на процесс самостоятельного прохождения студентами практики) – обеспечить процесс формирования у студентов умений самостоятельно творчески реализовывать приемы и			

способы осуществления профессионально-педагогической деятельности, а именно: проявлять самостоятельную активную позицию в процессе авторской интерпретации содержания и методики обучения и воспитания, осуществлять осознанный автономный выбор и творческую реализацию методов и приемов и обучения и воспитания обучающихся.			
Дисциплина «Педагогика»			
3	Раздел 1. «Введение в педагогическую деятельность». Тема № 1 «Педагогическая деятельность: ее сущность, структура и ценностные характеристики».	Аудиторная работа, самостоятельная работа студентов, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, проблемная беседа, объяснение, упражнения, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
4	Раздел 1. «Введение в педагогическую деятельность». Тема № 2 «Профессиональная компетентность педагога».	Аудиторная работа, самостоятельная работа студентов, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, проблемная беседа, объяснение, упражнения, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
5	Раздел 1. «Введение в педагогическую деятельность». Тема № 3 Общая и профессиональная культура педагога».	Аудиторная работа, работа в группах и парах, самостоятельная работа студентов, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, технология проблемного обучения, объяснение, упражнения, повторительно-обобщающая беседа, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
6	Промежуточная аттестация по итогам изучения тем раздела № 1 «Введение в педагогическую деятельность». Круглый стол «Образ современного педагога».	Аудиторная работа, групповая форма, технология проектного обучения, метод круглого стола, проблемная беседа, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, методическое пособие для преподавателя, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.

7	Педагогическая гостиная «Мое педагогическое кредо» (совместно с социальными партнерами АмГПУ)	Мастер-класс, тренинг, практические задания, рефлексия, самооценка	Электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточные материалы.
8	Контрольная работа по разделу № 1 «Введение в педагогическую деятельность».	Самостоятельная работа, упражнения, практические задания, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, рабочая тетрадь будущего педагога.
9	Раздел 2. «Общие основы педагогики». Тема № 1 «Педагогика в системе гуманитарных знаний и наук о человеке: предмет педагогики, цели и задачи».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, проблемная беседа, объяснение, упражнение, частично-поисковый метод, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
10	Раздел 2. «Общие основы педагогики». Тема № 2 «Функции и категориально-понятийный аппарат современной педагогики».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, тематическая беседа, объяснение, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
11	Раздел 2. «Общие основы педагогики». Тема № 3 «Методология и методы организации педагогических исследований».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, групповая работа, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, тематическая беседа, проблемная беседа, объяснение, частично-поисковый метод, повторительно-обобщающий метод, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.

12	Педагогическая гостиная «Формирование УУД учащихся» (совместно с социальными партнерами АмГПУ)	Мастер-класс, тренинг, практические задания, рефлексия, самооценка	Электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточные материалы.
13	Промежуточная аттестация по итогам изучения тем раздела № 2 «Общие основы педагогики». Дискуссия на тему «Педагогика – наука или искусство?».	Аудиторная работа, групповая форма, технология проектного обучения, технология проблемного обучения, метод дискуссии, проблемная беседа, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, методическое пособие для преподавателя, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
14	Педагогическая гостиная «Трансформация образа педагога в истории педагогики»	Аудиторная работа, самостоятельная работа, групповая работа, творческие выступления, проектная деятельность, рефлексия, самооценка	Электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
15	Раздел 3. «Теория обучения». Тема № 1 «Сущность процесса обучения».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, групповая работа, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, тематическая беседа, проблемная беседа, объяснение, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
16	Раздел 3. «Теория обучения». Тема № 2 «Закономерности и принципы обучения».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, тематическая беседа, проблемная беседа, объяснение, частично-поисковый метод, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.

17	Раздел 3. «Теория обучения». Тема № 3 «Образовательная среда и ее формирование».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, работа в парах, технология проектного обучения, тематическая беседа, анализ конкретных ситуаций, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
18	Раздел 3. «Теория обучения». Тема № 4 «Содержание образования».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, работа в группах, технология развития критического мышления, технология проектного обучения, тематическая беседа, проблемная беседа, анализ конкретных ситуаций, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
19	Промежуточная аттестация. Круглый стол на тему «Дидактика: история и современное состояние проблемы».	Аудиторная работа, групповая форма, технология проектного обучения, технология модерации, метод круглого стола, проблемная беседа, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, методическое пособие для преподавателя, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
20	Раздел 3. «Теория обучения». Тема № 5 «Контроль и оценка образовательных результатов обучающихся».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, работа в парах, технология проблемного обучения, технология смыслового чтения, технология перевернутого класса, тематическая беседа, проблемная беседа, анализ конкретных ситуаций, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
21	Раздел 3. «Теория обучения». Тема № 6 «Методы и средства обучения».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, работа в парах, технология проблемного обучения, технология смыслового чтения, технология контекстного обучения, мозговой штурм, проблемная беседа, анализ конкретных ситуаций, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.

			мультимедийные образовательные ресурсы.
22	Педагогическая гостиная «Моя педагогическая карьера» (совместно с социальными партнерами АмГПУ)	Мастер-класс, тренинг, практические задания, рефлексия, самооценка	Электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточные материалы.
23	Раздел 3. «Теория обучения». Тема № 7 «Формы организации обучения».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, работа в парах, технология проблемного обучения, технология контекстного обучения, игровая педагогическая технология, тематическая беседа, ролевая игра, анализ конкретных ситуаций, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
24	Раздел 3. «Теория обучения». Тема № 8 «Современные технологии обучения».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, работа в группах, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, тематическая беседа, проблемная беседа, анализ конкретных ситуаций, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
25	Промежуточная аттестация. Методическая мастерская «Современные технологии, методы и формы обучения».	Аудиторная работа, групповая форма, технология мастерских, технология проектного обучения, исследовательская технология, метод деловой игры, кейс-метод, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, методическое пособие для преподавателя, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
26	Раздел 3. «Теория обучения». Тема № 9 «Педагогическое сопровождение процесса обучения».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, работа в группах, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, тематическая беседа, проблемная беседа, анализ конкретных	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и

		ситуаций, упражнение, рефлексия.	мультимедийные образовательные ресурсы.
27	Контрольная работа по разделу № 3. «Теория обучения».	Самостоятельная работа, упражнения, практические задания, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, рабочая тетрадь будущего педагога.
28	Методический калейдоскоп «Обменяемся опытом» (совместно с социальными партнерами АмГПУ)	Мастер-классы, профессиональные пробы, рефлексия, самооценка.	Электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточные материалы.
29	Раздел 4. «Теория и методика воспитания». Тема № 1 «Воспитание как социальный, культурный и педагогический феномен».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, групповая работа, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, тематическая беседа, проблемная беседа, объяснение, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточный дидактический материал.
30	Раздел 4. «Теория и методика воспитания». Тема № 2 «Сущность воспитания и место в целостной структуре образовательного процесса».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, тематическая беседа, проблемная беседа, объяснение, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
31	Раздел 4. «Теория и методика воспитания». Тема № 3 «Содержание воспитания в современной школе».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, технология проблемного обучения, мозговой штурм, тематическая беседа, проблемная беседа, объяснение, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточный дидактический материал.

32	Раздел 4. «Теория и методика воспитания». Тема № 4 «Система методов и форм воспитания»	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, тематическая беседа, объяснение, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
33	Промежуточная аттестация. Круглый стол на тему «Современные концепции воспитания: проблема выбора современного педагога».	Аудиторная работа, групповая форма, технология проектного обучения, метод круглого стола, проблемная беседа, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, методическое пособие для преподавателя, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
34	Раздел 4. «Теория и методика воспитания». Тема № 5 «Результативность воспитательной деятельности».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, работа в парах, технология проблемного обучения, технология контекстного обучения, игровая педагогическая технология, тематическая беседа, ролевая игра, анализ конкретных ситуаций, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточный дидактический материал.
35	Раздел 4. «Теория и методика воспитания». Тема № 6 «Воспитательные системы школы и социума».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, работа в группах, технология исследовательского обучения, технология контекстного обучения, тематическая беседа, анализ конкретных ситуаций, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточный дидактический материал.
36	Раздел 4. «Теория и методика воспитания». Тема № 7 «Педагогическое взаимодействие в воспитании»	Аудиторная работа, самостоятельная работа, работа в группах, игровая педагогическая технология, технология контекстного обучения, тематическая беседа, анализ	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные

		конкретных ситуаций, игровое проектирование, рефлексия.	образовательные ресурсы, раздаточный дидактический материал.
37	Раздел 4. «Теория и методика воспитания». Тема № 8 «Воспитательная работа классного руководителя».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, технология контекстного обучения, технология смыслового чтения, тематическая беседа, проблемная беседа, объяснение, упражнение, профессиональные пробы, игровое проектирование, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
38	Раздел 4. «Теория и методика воспитания». Тема № 9 «Методика работы с детским коллективом».	Аудиторная работа, мастер-класс, технология контекстного обучения, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
39	Контрольная работа по разделу № 4 «Теория и методика воспитания».	Самостоятельная работа, упражнения, практические задания, профессиональные пробы, игровое проектирование, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, рабочая тетрадь будущего педагога.
40	Ярмарка педагогических идей «Лучшие педагогические практики города и края» (совместно с социальными партнерами АмГПУ)	Мастер-классы, самопрезентация, рефлексия, самооценка.	Электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточные материалы.
41	Мастер-класс «Инновационные формы проведения родительских собраний в средней общеобразовательной школе» (совместно с социальными партнерами АмГПУ)	Мастер-классы, рефлексия, самооценка.	Электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточные материалы.

42	Раздел 5. «Педагогическое проектирование и педагогическая инноватика». Тема № 1 «Педагогическое проектирование, конструирование и моделирование».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, групповая работа, технология проектного обучения, технология контекстного обучения, тематическая беседа, частично-поисковый метод, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточный дидактический материал.
43	Раздел 5. «Педагогическое проектирование и педагогическая инноватика». Тема № 2 «Педагогические нововведения и их реализация».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, тематическая беседа, объяснение, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
44	Контрольная работа по разделу № 5 «Педагогическое проектирование и педагогическая инноватика».	Самостоятельная работа, упражнения, практические задания, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, раздаточный материал.
45	Раздел 6. «Управление образовательными системами». Тема № 1 «Понятие управления образовательными системами».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, тематическая беседа, мозговой штурм, частично-поисковый метод, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточный дидактический материал.
46	Раздел 6. «Управление образовательными системами». Тема № 2 «Принципы и функции управления образовательными системами».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, тематическая беседа, проблемная беседа, объяснение, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и

			мультимедийные образовательные ресурсы.
47	Раздел 6. «Управление образовательными системами». Тема № 3 «Система образования в РФ».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, технология смыслового чтения, тематическая беседа, мозговой штурм, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, методическое пособие для преподавателя, рабочая тетрадь для студента, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
48	Раздел 6. «Управление образовательными системами». Тема № 4 «Содержание управления в образовательной организации».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология проблемного обучения, технология смыслового чтения, тематическая беседа, проблемная беседа, объяснение, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
49	Раздел 6. «Управление образовательными системами». Тема № 5 «Управленческая культура и имидж руководителя образовательной организации».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, работа в парах, технология проблемного обучения, технология контекстного обучения, игровая педагогическая технология, тематическая беседа, дискуссия, анализ конкретных ситуаций, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточный дидактический материал.
50	Педагогическая гостиная «Мое профессиональное будущее» (совместно с социальными партнерами АмГПУ)	Мастер-класс, тренинг, практические задания, рефлексия, самооценка	Электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточные материалы.
51	Контрольная работа по разделу № 6 «Управление образовательными системами».	Самостоятельная работа, упражнения, практические задания, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогика», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, рабочая тетрадь для студента.
52	Тренинг «Я – успешный педагог!» (совместно с	Тренинги, практические задания, рефлексия, самооценка.	Электронные и мультимедийные

	социальными партнерами (АмГПГУ)		образовательные ресурсы, раздаточные материалы.
Дисциплина «Основы вожатской деятельности»			
53	Раздел 1. «История вожатского дела». Тема № 1 «Истоки, история и опыт вожатской деятельности в России».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология проблемного обучения, технология смыслового чтения, тематическая беседа, проблемная беседа, объяснение, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Основы вожатской деятельности», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
54	Раздел 2. «Нормативно-правовые основы вожатской деятельности». Тема № 1 «Обзор действующего законодательства в сфере образования и организации отдыха и оздоровления детей».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, технология развития критического мышления, тематическая беседа, мозговой штурм, частично-поисковый метод, упражнение, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Основы вожатской деятельности», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
55	Раздел 3. «Психолого-педагогические основы вожатской деятельности. Сопровождение деятельности детского общественного объединения. Организация жизнедеятельности временного детского коллектива». Тема № 1 «Педагогическое мастерство вожатого».	Аудиторная работа, мастер-класс, технология контекстного обучения, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Основы вожатской деятельности», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
56	Раздел 3. «Психолого-педагогические основы вожатской деятельности. Сопровождение деятельности детского	Аудиторная работа, мастер-класс, технология контекстного обучения, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Основы вожатской деятельности», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, электронные и

	общественного объединения. Организация жизнедеятельности временного детского коллектива». Тема № 2 «Методика формирования временного детского коллектива и управление им».		мультимедийные образовательные ресурсы.
57	Контрольная работа по разделу № 3 «Психолого-педагогические основы вожатской деятельности. Сопровождение деятельности детского общественного объединения. Организация жизнедеятельности временного детского коллектива».	Самостоятельная работа, упражнения, практические задания, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Основы вожатской деятельности», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, раздаточный материал.
58	Раздел 4. «Технологии работы вожатого в образовательной организации и детском лагере». Тема № 1 «Методика и технология подготовки и проведения коллективного творческого дела».	Аудиторная работа, самостоятельная работа, групповая работа, технология проектного обучения, технология контекстного обучения, тематическая беседа, частично-поисковый метод, рефлексия.	Рабочая программа учебной дисциплины «Основы вожатской деятельности», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, раздаточный материал.
59	Промежуточная аттестация. Мастер-класс «Технологии работы современного вожатого»	Аудиторная работа, групповая форма, технология мастер-класса, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Основы вожатской деятельности», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.

60	Раздел 5. «Информационно-медийное сопровождение вожатской деятельности». Тема № 1 «Информационно-медийное направление деятельности вожатого».	Аудиторная работа, групповая форма, технология проектного обучения, метод круглого стола, проблемная беседа, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Основы вожатской деятельности», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
61	Раздел 6. «Профессиональная этика и культура вожатого». Тема № 1 «Основы вожатской этики».	Аудиторная работа, групповая форма, технология проектного обучения, метод круглого стола, проблемная беседа, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Основы вожатской деятельности», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
62	Раздел 7. «Основы безопасности жизнедеятельности детского коллектива» Тема № 1 «Ответственность вожатого за физическое и психологическое благополучие ребенка»	Аудиторная работа, групповая форма, технология мастер-класса, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Основы вожатской деятельности», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.
63	Контрольная работа по разделу № 7 «Основы безопасности жизнедеятельности детского коллектива».	Самостоятельная работа, упражнения, практические задания, рефлексия, самооценка.	Рабочая программа учебной дисциплины «Основы вожатской деятельности», программа формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, фонд оценочных средств, рабочая тетрадь для студента.
64	Практико-ориентированный семинар «Педагогика временного детского коллектива», (совместно с социальными	Тренинги, практические задания, мастер-классы, профессиональные пробы, рефлексия, самооценка.	Электронные и мультимедийные образовательные ресурсы, раздаточные материалы.

	партнерами АмГПУ)		
65	Итоговая аттестация «Вожатский концерт»	Мастер-классы, концерт.	Экспертная оценка преподавателей вуза и работодателей.
66	Учебная ознакомительная практика (модуль «Психолого-педагогический»)	Разнообразные технологии работы педагога, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях, профессиональные пробы.	Программа учебной-ознакомительной практики (модуль «Психолого-педагогический»), диагностический инструментарий (анкета для руководителей практики студентов «Оценка уровня сформированности профессиональной субъектности студента-практиканта»).
67	Отчетная конференция по итогам прохождения учебной ознакомительной практики (модуль «Психолого-педагогический »).	Рефлексия, самоанализ, презентация результатов прохождения практики.	Отчеты студентов, экспертная оценка преподавателей вуза и работодателей.
68	Установочная конференция по производственной педагогической практике (модуль «Дополнительное образование»).	Объяснение, беседа.	Программа производственной педагогической практики (модуль «Дополнительное образование»), диагностический инструментарий (анкета для руководителей практики студентов).
69	Производственная педагогическая практика (модуль «Дополнительное образование»).	Разнообразные технологии работы педагога, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях.	Программа производственной педагогической практики (модуль «Дополнительное образование»), диагностический инструментарий (анкета для руководителей практики студентов «Оценка уровня сформированности профессиональной субъектности студента-практиканта»).
III.Рефлексивный блок реализации программы			

<i>Цель реализации блока – анализ результатов формирования профессиональной субъектности будущего педагога: прохождение производственной педагогической практики, оценка студентом, преподавателями вуза и работодателями уровня сформированности профессиональной субъектности.</i>			
70	Отчетная конференция по итогам прохождения производственной педагогической практики (модуль «Дополнительное образование»).	Рефлексия, презентация прохождения практики, самоанализ, результаты	Отчеты студентов, экспертная оценка преподавателей вуза и работодателей.
71	Конкурс профессионального мастерства среди студентов 3 курса АмГПУ «Супервожатый – 2021»	Мастер-классы, концерт.	Экспертная оценка преподавателей вуза и работодателей.
72	Итоговая диагностика уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов.	Аудиторная работа, анализ, самооценка, рефлексия.	Диагностические методики.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Фрагмент методического пособия «Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов на примере использования материала педагогических дисциплин»

Разработано автором

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет

Т. В. Дмитроченко, Н. А. Калугина

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
МАТЕРИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Методическое пособие

Комсомольск-на-Амуре
АмГПУ
2021

УДК 378.4
ББК 74.48
Д 53

Издается по решению редакционно-издательского совета ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (протокол № 5 от 29.11.2021)

Рецензенты:

Булавенко О.А., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования ФГБОУ ВО «АмГПУ»;

Гаркуша Н.В., кандидат психологических наук, заведующий кафедрой менеджмента в образовании КГАОУ ДПО ХК ИРО

Дмитроченко, Татьяна Вячеславовна

Д 53

Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов на примере использования материала педагогических дисциплин: методическое пособие / Т. В. Дмитроченко, Н. А. Калугина. – Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2021. – 58 с.

ISBN 978-5-85094-683-8

Учебно-методическое пособие разработано с целью обеспечения усвоения студентами-бакалаврами педагогического вуза содержания учебной дисциплины «Педагогика». Пособие содержит в себе систему занятий, разработанных на основе материалов данной учебной дисциплины, и построено на основе применения методов и приемов продуктивных технологий профессионального образования.

Предложенная в учебно-методическом пособии система заданий направлена на развитие у студентов навыков работы с разными видами текстовой информации, умений интерпретировать и критически оценивать факты, опираясь на объективные данные, всесторонне анализировать, сопоставлять различные точки зрения, осуществлять самостоятельный, творческий поиск истины. Предложенные в учебно-методическом пособии задания позволяют развивать различные операции критического мышления и формировать субъектные качества личности будущего педагога.

Пособие адресовано преподавателям высших и средних профессиональных образовательных организаций, педагогам общеобразовательных учреждений, студентам педагогических направлений подготовки, а также широкому кругу читателей, интересующихся проблемами педагогики, методики и развития критического мышления.

ISBN 978-5-85094-683-8

© Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2021

© Дмитроченко Т. В., Калугина Н. А. 2021.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
РАЗДЕЛ 1 ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	5
ТЕМА 1 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ЕЕ СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ЦЕННОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ.....	5
ТЕМА 2 ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	7
ТЕМА 3 ОБЩАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА.....	10
ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ ПО ИТОГАМ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМ	12
РАЗДЕЛ 2 ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ.....	14
ТЕМА 4 ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ И НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ: ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ	14
ТЕМА 5 ФУНКЦИИ И КАТЕГОРИАЛЬНО-ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	16
ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ	18
ТЕМА 6 МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	20
РАЗДЕЛ 3 ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ.....	23
ТЕМА 7 СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ.....	23
ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ	27
ТЕМА 8 ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ.....	30
ТЕМА 9 МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ.....	32
ТЕМА 10 ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ.....	35
ТЕМА 11 КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ	38
ТЕМА 12 СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	39
ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ	41
РАЗДЕЛ 4 ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ	43
ТЕМА 13 СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И МЕСТО В ЦЕЛОСТНОЙ СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	43
ТЕМА 14 СИСТЕМА МЕТОДОВ И ФОРМ ВОСПИТАНИЯ.....	45
ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ	47
ТЕМА 15 ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ.....	50
РАЗДЕЛ 5 УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ.....	52
ТЕМА 16 ПРИНЦИПЫ И ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ.....	52
ТЕМА 17 СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РФ.....	55

ВВЕДЕНИЕ

Авторами данного пособия профессиональная субъектность будущего педагога рассматривается как сложная интегративная характеристика личности будущего педагога, раскрывающаяся в его активности и инициативности в процессе анализа и решения проблемно-педагогических ситуаций и задач, в том числе в условиях многовариантности и неопределенности, отражающая уровень самопознания, рефлексии, степень овладения умениями критического мышления. Под критическим мышлением мы понимаем оценочное, рефлексивное мышление, направленное на умение оценивать и анализировать информацию, проверять истинность суждений, доказывать свою точку зрения, находить решение нестандартным жизненным и профессиональным задачам.

Обществу в наши дни требуется специалист, обладающий высокой мобильностью, высоким уровнем сформированных универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, новым профессиональным мышлением, позволяющим ему подстраиваться под непрерывно изменяющиеся требования общества, изменять и совершенствовать профессиональную деятельность в условиях непрерывного профессионального образования, решать профессиональные и социальные задачи в нестандартных ситуациях.

Перечисленные требования позволяют сделать вывод, что построение профессионально-образовательного процесса по пути усвоения готового материала будет недостаточным. Необходимо изменение педагогических и методических подходов к построению образовательного процесса, при которых главная роль субъекта образования отведена студенту и развитию его информационно-познавательной самостоятельности в учебном процессе, позволяющей ему идти по пути самостоятельного поиска и критического осмысления информации с включением в данный процесс механизмов его личностного развития.

Огромную роль в решении этой задачи играет использование продуктивных технологий профессионального образования. Данные технологии позволяют студенту овладеть навыками поиска и критического осмысления информации, самостоятельного принятия решений, поиска разнообразных способов достижения цели, готовности к усвоению и использованию инноваций в профессиональной деятельности, саморазвития, проявлении инициативы и гибкости в различных жизненных сферах. Применение указанных технологий в профессионально-образовательном процессе вуза способствует формированию критического, самостоятельного, рефлексивного мышления, позволяющего будущему специалисту осуществлять личностное и профессиональное развитие в течение всей жизни, формировать сложную интегративную характеристику личности будущего педагога – его профессиональную субъектность.

Например, использование трехступенчатого алгоритма технологии развития критического мышления, разнообразных технологических приемов и методов направлено на организацию восприятия, критического осмысления, интерпретацию, комплексный анализ получаемой из письменных или устных источников информации. Реализация данной технологии в образовательном процессе вуза позволяет студентам целостно осмыслить изучаемый предмет, установить внутрисубъектные связи с уже известной информацией, сформировать собственное отношение к изучаемому материалу, сформировать субъектную позицию.

ТЕМА № 2 «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА»

Цель занятия: формирование представлений о сущности и структуре профессиональной компетентности педагога.

В результате изучения темы студент должен:

Знать: определение понятий «компетенция» и «компетентность», структуру профессиональной компетентности педагога; основные приемы работы с различными видами текстовой информации.

Уметь: различать понятия «компетенция» и «компетентность», определять структуру профессиональной компетентности педагога; круг психолого-педагогических знаний и педагогических умений, составлять профессиограмму педагога; переводить учебную текстовую информацию из одного вида в другой; формулировать вопросы и отвечать на них; работать с понятиями и структурой научного текста; определять значимость полученного знания для профессионально-личностного развития.

Владеть: пониманием сущности и структуры профессиональной компетентности педагога; навыками работы с разными видами учебной текстовой информации, навыками планирования и осуществления учебного сотрудничества; навыками группового публичного представления выполненного задания.

Ход занятия

1. Стадия вызова

Цель стадии вызова: активизация, мотивация учебной деятельности студентов.

После проверки домашнего задания и сообщения темы занятия для активизации знаний студентов и «погружения» их в изучение предстоящей темы преподаватель использует прием «Верные-неверные утверждения». В графе «Дочтения текста» предлагает отметить знаком «+» утверждение, с которым студенты согласны; знаком «-» утверждение, противоречащее их мнению.

Утверждения	До	После
	Чтения текста	
<i>Термины «компетенция» и «компетентность» являются равнозначными и синонимичными.</i>		
<i>Ключевые и профессиональные компетенции – это одно и то же.</i>		
<i>Существует несколько классификаций ключевых и профессиональных компетенций.</i>		
<i>Ключевые компетенции формируются у человека на уровне общего образования, профессиональные – на уровне профессионального образования.</i>		
<i>Знания и умения не входят в структуру профессиональной компетенции педагога.</i>		
<i>Требования к профессиональной компетентности педагога прописаны в Федеральном государственном стандарте высшего образования.</i>		
<i>Структура профессиональной компетентности педагога во всех учебных пособиях представлена одинаково.</i>		
<i>Педагогическое призвание формируется в процессе накопления теоретических знаний и практического опыта будущим педагогом.</i>		
<i>Педагогический такт – это мера педагогически целесообразного взаимодействия учителя с учащимся, умение устанавливать продуктивный стиль общения.</i>		
<i>На социальную и профессиональную позицию педагога оказывает влияние сформированная у него система ценностей.</i>		
<i>Педагогическое призвание означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу.</i>		
<i>Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило уровня его нравственности и воспитанности.</i>		
<i>Ценностные ориентации выступают внутренним регулятором деятельности педагога, определяющим его отношение к окружающему миру и себе.</i>		
<i>Дидактические умения – это познавательные умения педагога.</i>		
<i>Рефлексивные умения – это способность к самопознанию, самооценка профессиональной деятельности педагога.</i>		

2. Стадия осмысления

Цель стадии осмысления: работа с информацией, направленная на осмысленное чтение, поиск правильных ответов на поставленные вопросы.

Преподаватель предлагает студентам найти ответы на поставленные вопросы через работу с научными текстами, представленными в рабочей тетради, проверку выполненных заданий и коллективное обсуждение вопросов.

Результатом проведенной работы должно стать составление профессиограммы учителя и работа с высказываниями о профессиональной компетентности педагога (задания описаны в рабочей тетради).

3. Стадия рефлексии

Цель стадии рефлексии: анализ, интерпретация, творческое преобразование полученной информации.

Преподаватель предлагает студентам вернуться к таблице «Верные-неверные утверждения», заполнить столбец «После». Без окончательного ответа к концу занятия может остаться утверждение «Требования к профессиональной компетентности педагога прописаны в Федеральном государственном стандарте высшего образования». Ответ на этот вопрос студенты получают в ходе выполнения домашнего задания по данной теме.

После проверки таблицы студентам предлагается написать синквейн по изученной теме.

В конце занятия зачитывается и анализируется несколько синквейнов, подводятся итоги проделанной работы, задается задание для самостоятельной работы – проанализировать ФГОС ВО 3 ++ соответствующего направления подготовки (44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» или 44.03.01 «Педагогическое образование») на предмет выявления требований к профессиональной компетентности педагога (задания описаны в рабочей тетради).

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Фрагмент «Рабочей тетради будущего педагога»

Разработана автором

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет

Т. В. Дмитроченко

**РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

Комсомольск-на-Амуре
АмГПУ
2021

УДК 378.4
ББК 74.489
Д 53

Издается по решению редакционно-издательского совета ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (протокол № 6 от 29.11.2021)

Рецензенты:

Анкудинова Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики профессионального образования ФГБОУ ВО «АмГПУ»;

Осева Е.И., кандидат педагогических наук, проректор по научно-исследовательской работе КГАОУ ДПО ХК ИРО

Дмитrochenко, Татьяна Вячеславовна

Д 53 Рабочая тетрадь будущего педагога / Т.В. Дмитrochenко. – Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2021. – 325 с.
ISBN 978-5-85094-682-1

Рабочая тетрадь разработана с целью управления аудиторной и самостоятельной работой студентов педагогического вуза и нацелена на более глубокое и основательное формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в рамках изучения учебной дисциплины «Педагогика». Рабочая тетрадь содержит в себе систему заданий, разработанных по курсу «Педагогика», и предполагает усвоение студентами содержания данной учебной дисциплины через использование методов и приемов продуктивных технологий профессионального образования.

Разработанная система заданий окажет помощь студенту в подготовке к практическим занятиям, выполнению контрольных работ, подготовке к экзаменам и прохождению педагогической практики. Рабочая тетрадь предназначена для использования студентами педагогических направлений подготовки.

УДК 378.4
ББК 74.489

ISBN 978-5-85094-682-1

© Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2021.
© Дмитrochenко Т. В., 2021.

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
БЛОК № 1 «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ».....	7
ТЕМА № 1 «ИДЕИ СУБЪЕКТА И СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАССМОТРЕНИЯ ВОПРОСА».....	7
ТЕМА № 2 «СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ».....	14
ЛИСТ САМООЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ.....	18
РЕФЛЕКСИВНОЕ ЭССЕ.....	19
БЛОК № 2 «ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА МАТЕРИАЛЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА».....	21
РАЗДЕЛ 1. «ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ».....	21
ТЕМА № 1 «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ЕЕ СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ЦЕННОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ».....	21
ТЕМА № 2 «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА».....	37
ТЕМА № 3 «ОБЩАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА».....	56
ПОДГОТОВКА К КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО РАЗДЕЛУ № 1.....	75
Словарь педагогических терминов по разделу № 1 «Введение в педагогическую деятельность».....	75
ЛИСТ САМООЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ.....	78
РАЗДЕЛ 2. «ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ».....	79
ТЕМА № 4 «ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ И НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ: ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ».....	79
ТЕМА № 5 «ФУНКЦИИ И КАТЕГОРИАЛЬНО-ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ».....	105
ТЕМА № 6 «МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ».....	120
ПОДГОТОВКА К КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО РАЗДЕЛУ № 2.....	140
Словарь педагогических терминов по разделу № 2 «Общие основы педагогики».....	140
ЛИСТ САМООЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ.....	144
РАЗДЕЛ 3. «ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ».....	145
ТЕМА № 7 «СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ».....	145
ТЕМА № 8 «ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ».....	158
ТЕМА № 9 «МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ».....	170
ТЕМА № 10 «ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ».....	187
ТЕМА № 11 «КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ».....	208
ТЕМА № 12 «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ».....	223
ПОДГОТОВКА К КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО РАЗДЕЛУ № 3.....	233
Словарь педагогических терминов по разделу № 3 «Теория обучения».....	233
ЛИСТ САМООЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ.....	236
РАЗДЕЛ 4. «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ».....	237
ТЕМА № 13 «СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И МЕСТО В ЦЕЛОСТНОЙ СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА».....	237
ТЕМА № 14 «СИСТЕМА МЕТОДОВ И ФОРМ ВОСПИТАНИЯ».....	251
ТЕМА № 15 «ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ».....	262

ПОДГОТОВКА К КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО РАЗДЕЛУ № 4	276
Словарь педагогических терминов по разделу № 4 «Теория и методика воспитания»	276
ЛИСТ САМООЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ	280
РАЗДЕЛ 5. «УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ»	281
ТЕМА № 16 «ПРИНЦИПЫ И ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ»	281
ТЕМА № 17 «СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РФ»	296
ПОДГОТОВКА К КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО РАЗДЕЛУ № 5	313
Словарь педагогических терминов по разделу № 5 «Управление образовательными системами»	313
ЛИСТ САМООЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ	317
Анкета для выявления самоотношения к дисциплине «Педагогика»	318
РЕФЛЕКСИВНОЕ ЭССЕ	320
Библиографический список	322

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые студенты! Данная рабочая тетрадь поможет вам в освоении содержания учебного предмета «Педагогика», необходимого для вашей профессиональной подготовки и вашего профессионального становления как будущих учителей. Система заданий, предложенная в рабочей тетради, поможет вам в освоении основных понятий данного курса, теоретического и практического материала, необходимого для осуществления будущей профессиональной деятельности.

Рабочая тетрадь содержит в себе два блока: «Теоретические предпосылки решения проблемы формирования профессиональной субъектности будущих педагогов» и «Практические аспекты формирования профессиональной субъектности будущих педагогов на материале использования дисциплины «Педагогика».

В первом блоке рабочей тетради для формирования у обучающихся представлений о сущности и структуре профессиональной субъектности, ее роли и месте в системе профессиональной подготовки будущего педагога представлен теоретический материал, содержащий в себе тексты для ознакомления и задания, направленные на закрепление полученных знаний.

Представленная во втором блоке система заданий направлена на развитие у студентов навыков работы с разными видами текстовой информации, умений интерпретировать и критически оценивать факты, опираясь на объективные данные, всесторонне анализировать, сопоставлять различные точки зрения, осуществлять самостоятельный, творческий поиск истины. Предложенные задания позволяют развивать различные операции критического мышления и формировать субъектные качества личности будущего педагога.

Целью данной дисциплины является освоение прочной и целостной системы педагогических знаний и умений, необходимых для успешного осуществления практической педагогической деятельности, а также подготовка будущих бакалавров педагогического образования в области учебной и воспитательной работы в общеобразовательных учреждениях.

Результатом изучения дисциплины должна стать сформированная система универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций посредством расширения системы полученных вами теоретических знаний, развития опыта решения педагогических задач, способствующих становлению индивидуального стиля педагогической деятельности, развитию критического мышления и формированию профессиональной субъектности.

Перед изучением данной дисциплины вам предлагается ответить на несколько вопросов:

1. Как вы думаете, для чего вам необходимо изучение курса «Педагогика»?

.....

.....

.....

2. Дисциплина «Педагогика» является обязательной для изучения будущими бакалаврами педагогического образования на всех факультетах. Как вы думаете, почему?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Чему бы вы хотели научиться благодаря изучению курса «Педагогика»? Сформулируйте цель его освоения лично для себя.

.....
.....
.....
.....
.....

Благодарим вас за предоставленные ответы. Они помогут вам в определении собственных первоначальных целей изучения учебного предмета «Педагогика» и могут быть откорректированы и проанализированы вами в процессе осуществления рефлексии в конце изучения данного учебного предмета.

Желаем успехов в освоении данной учебной дисциплины!

ТЕМА № 8 «ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ»

1. Поработайте с основными понятиями темы, подчеркните ключевые слова, составьте схему, отражающую взаимосвязь данных понятий.

Закон – внутренняя, необходимая, устойчивая и существенная связь, обуславливающая упорядоченность бытия и его изменений (Философский энциклопедический словарь).

Закономерность – необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира, определяющая этапы и формы процесса становления, развития явлений природы, общества и духовной культуры (Философский энциклопедический словарь).

Принцип – постулат, утверждение, на основе которого создают научные теории и законы, юридические документы, выбирают нормы поведения в обществе (Философский энциклопедический словарь).

Правило – положение, выражающее определенную закономерность, постоянное соотношение каких-либо явлений.

Схема, отражающая взаимосвязь понятий

2. Приведите несколько примеров известных вам из других наук законов, закономерностей, принципов и правил:

Законы:

Закономерности:

Принципы:

Правила:

- Как вы думаете, все ли науки имеют свою систему законов, закономерностей, принципов и правил?

- Существуют ли в педагогической науке законы, закономерности, принципы и правила?

- Задайте по 1-2 вопроса к основным понятиям изучаемой темы:

Законы:

Закономерности:

Принципы:

Правила:

2. Ознакомьтесь с содержанием текста «Дидактические законы, закономерности, принципы и правила» (текст приведен в рабочей тетради).

Во время чтения текста делайте следующие пометки на полях:

«V» - известно

«+» - новое для меня

«-» - противоречащая моему мнению информация

«?» - непонятно

«!» - самая важная информация

Выполните следующие задания после работы с текстами:

1. Заполните маркировочную таблицу. Внесите в графы утверждения, которые были вами помечены во время чтения текста.

" V "	" + "	" - "	" ? "	" ! "

2. Дайте определение следующим понятиям:

Педагогический закон – это

Педагогическая закономерность – это

Педагогический принцип – это

Педагогическое правило – это

3. Какую роль, по вашему мнению, играют законы, закономерности и принципы в обучении?

4. Распределите по колонкам следующие педагогические законы, закономерности, принципы и правила:

Единство и взаимосвязь теории и практики обучения; стимулирование обучения; учет возрастных особенностей учащихся; доступность; прочность; опора на интересы учащихся; целостность и единство педагогического процесса; взаимосвязь между воспитанием, обучением и развитием; качество обучения; наглядность; выработка самостоятельности у учащихся; сознательная активность; прочность; результаты обучения в определенной мере прямо пропорциональны его продолжительности; развивающее и воспитывающее влияние обучения на учащихся; взаимосвязи теории и практики; систематичность и последовательность; использование технических средств обучения; поощрение исследовательской работы; завершенность процесса обучения; использовать такие методы обучения, которые позволяют добиться желаемых результатов за короткий промежуток времени.

Законы	Закономерности	Принципы	Правила

5. Известно, что дидактические принципы впервые были описаны Я.А. Коменским в работах «Материнская школа», «Великая дидактика», «Новейший

метод языков», «Пансофическая школа» и др. Определите, о каких принципах идет речь, напишите их современное название.

Принципы, сформулированные Я.А. Коменским	Современное название принципа
«Если мы желаем привить учащимся истинное и прочное знание вещей вообще, нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство....»	
«Все должно изучаться последовательно с начала и до завершения»	

6. Согласны ли вы с высказыванием А.Я. Коменского? Свой ответ аргументируйте.

Обучение «должно идти от более общего к более частному», «от более легкого - к более трудному», «от известного - к неизвестному», «от более близкого к более отдаленному» и т.д.

Я.А. Коменский

Моя позиция:

7. Напишите, какие ошибки были допущены при организации педагогического процесса, отметьте, какие дидактические принципы были не соблюдены:

- *Молодая учительница, работая первый год в школе, непоследовательно, не соблюдая логику изложения учебного материала, объясняет темы, перескакивает от одной темы к другой. Из-за этого ученики 5 Б стали отставать в изучении математики, пропало желание ходить на уроки и выполнять домашнее задание.*

Ошибки, которые допустил педагог:

- *Мама попросила Таню к ее приходу с работы сварить суп. «Я знаю, знаю, как его варить!», – радостно запрыгала девочка. «У нас сегодня урок*

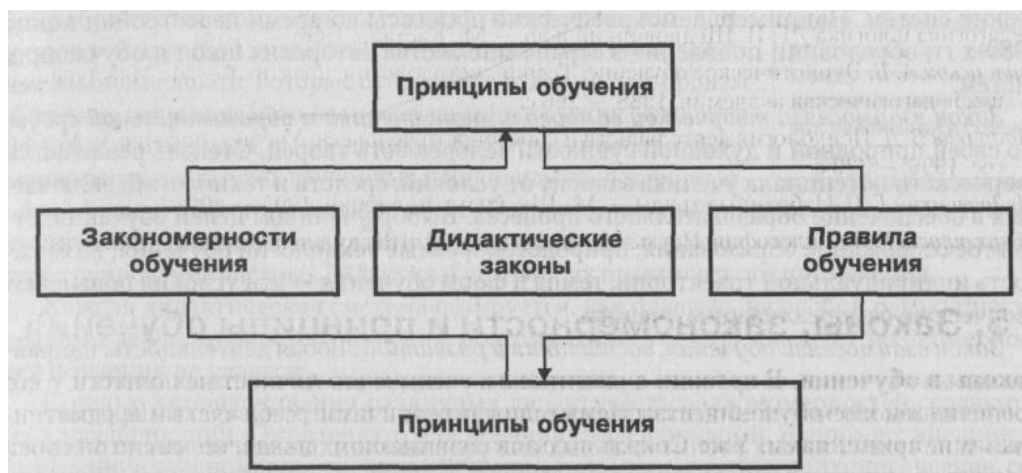
технологии, нам будут объяснять, как его готовить», – добавила она. Однако на уроке технологии класс вел себя очень шумно, учительница в качестве воспитательного воздействия решила наказать ребят, раздала им инструкции по приготовлению супа и несколько раз их проговорила. Практических навыков ребята не получили. Вернувшись домой, Таня расстроилась, но суп все-таки решила приготовить. Картофель нарезала и соломкой, и кубиками, морковь забыла добавить, мясо не доварила.

Ошибки, которые допустил педагог:

- Вера – студентка 4 курса педагогического университета, будущий учитель иностранного языка. Придя в школу на педагогическую практику, она сразу же наладила контакт с детьми, провела несколько воспитательных мероприятий. Однако ее первый урок, посвященный теме «Past Perfect», прошел совершенно не удачно. Грамматику Вера объясняла очень сложным научным языком, терминологически сложным для учащихся, для закрепления выбрала объемный текст, который им давали в университете. Ученики не поняли тему и не смогли выполнить задания, на следующий день попросили своего учителя иностранного языка Ксению Владимировну объяснить им «Past Perfect» ещё раз.

Ошибки, которые допустил педагог:

8. Согласны ли вы с представленной схемой? Составьте связный текст по данной схеме.



Рассказ:

9. Напишите синквейн по изученной теме.

Синквейн по теме «Закономерности и принципы обучения»:

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Фрагмент из фонда оценочных средств по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности»

Разработано автором

Представленные задания разработаны с целью оценки сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов (профессионально-деятельностный критерий). Задания входят в фонды оценочных средств (далее – ФОС) по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности».

Данные задания, взятые из ФОС, были обогащены специально разработанными тестами и заданиями, требующими проявления субъектной позиции студента при решении профессионально-педагогических задач, что позволяет сделать вывод об уровне сформированности профессиональной субъектности студента по профессионально-деятельностному критерию.

Вариант № 1

Часть 1. Выполните тест, выберите правильный вариант ответа.

1. Усвоение человеком социального опыта в процессе образования и жизнедеятельности посредством вхождения в социальную среду, установления социальных связей – это:

- а) духовно-нравственное развитие личности
- б) духовно-нравственное воспитание личности гражданина России
- в) социализация
- г) воспитание

2. Специфическая черта национального характера, духа народов, неотъемлемый элемент структуры менталитета, ориентирующий на терпимость, – это:

- а) поликультурное образование
- б) национальная толерантность

в) кросс-культурная грамотность

г) инкультурация

3. Какие задачи педагогической науки относят к постоянным (выберите несколько вариантов):

а) вскрытие закономерностей в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами;

б) создание библиотек электронных учебников;

в) прогнозирование образования на ближайшее и отдаленное будущее;

г) внедрение результатов исследований в практику.

4. Беседа, наблюдение, педагогический консилиум, педагогический эксперимент, научно-педагогическая экспедиция относятся к группе..... методов исследования:

а) теоретических;

б) математических;

в) общенаучных;

г) эмпирических.

5. Исследования, направленные на углубление научных знаний, методологии педагогической науки, открытие ее новых областей, не преследующие непосредственно практических целей, относятся к:

а) теоретическим;

б) фундаментальным;

в) прикладным;

г) исследованиям-разработкам.

6. К структуре педагогического процесса относятся следующие компоненты (выберите несколько вариантов):

а) методы образования (обучения и воспитания);

б) органы управления образованием;

в) образовательные учреждения;

г) средства обучения.

7. Из перечисленных альтернатив выберите основные категории дидактики:

- а) организация, процесс, результат, правило;
- б) развитие, цель, структура, закономерность;
- в) образование, форма, метод, средство;
- г) знания, навыки, способности, талант.

8. Совокупность обстоятельств, которая дает возможность увидеть сложившиеся между детьми отношения, это:

- а) культурная среда;
- б) социальная адаптация;
- в) современные реалии детства;
- г) воспитывающая ситуация

9. План работы классного руководителя – это:

- а) документ, в котором описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических ситуаций
- б) создание опережающей проекции того, что затем должно быть создано
- в) конкретное отображение предстоящего хода воспитательной работы в ее общих стратегических направлениях и мельчайших деталях

10. Выделите три группы ценностей, выделяемых в науке:

- а) социально-педагогические
- б) личностные
- в) групповые
- г) акмеологические

Часть 2. Дайте развернутый ответ на следующие вопросы.

1. Какую роль играет педагогическая практика в профессиональной подготовке учителя и его профессиональном становлении?

2. Как соотносятся понятия педагогическое воздействие и педагогическое взаимодействие?

3. В чём заключается организационная целостность педагогического процесса?

4. Какие профессиональные обязанности выполняют вожатые до приезда детей в детские оздоровительные учреждения?

5. Можно ли хотя бы однажды разрешить не спать в тихий час?

6. Как быстро запомнить имена детей в отряде?

5. Кто несёт персональную ответственность за жизнь и безопасность детей и подростков во время занятий их в кружках, мастерских, секций и т.д.?

6. Каковы действия вожатого, который собирается отрядом пойти в поход, а в отряде есть больные дети?

7. В чём состоит возрастообразность педагогического процесса?

8. Каковы основные функциональные обязанности руководителей общеобразовательной школы? В каких документах определены обязанности должностных лиц?

Часть 3. Решите следующие педагогические задачи. Дайте полный и развернутый ответ.

Задача № 1. Всю ночь перед открытым уроком вы очень плохо спали, нервничали и переживали. Перед самым открытым уроком к вам подошел один из ваших учеников и сказал вам, что вы выглядите сегодня очень усталым и подавленным. Как вы отреагируете в данной ситуации? Выберите один из вариантов или предложите свой с аргументацией.

А) Спасибо, что заметил. Мне, действительно, нездоровится.

Б) Не переживай! На качестве нашего урока сегодня это не отразится.

В) Как ты смеешь делать такие замечания учителю?

Г) Всю ночь не спал. Не знаю, как сегодня буду работать.

Д) Спасибо, за заботу! Ты очень внимательный ученик.

Задача №2. В 9 А появился новый классный руководитель. Перед тем, как начать выстраивать свою работу с детьми, он изучил всю педагогическую документацию и результаты воспитательной работы в классе за прошедший год. Педагог также провел анкетирование. Анкету разработал сам, в нее включил следующие вопросы:

1. Оцените вашу успеваемость за прошедшие учебные года. Какие учебные предметы вам нравятся, а какие нет и почему?

2. Есть ли у вас друзья и недруги в классном коллективе?

3. Помогаете ли вы своим одноклассникам в учебе?

4. В чем бы вы могли оказать помощь вашим одноклассникам?

5. Нуждаетесь ли вы сами в такой помощи со стороны одноклассников?

Как вы думаете, кто из одноклассников мог бы вам помочь в учебе?

6. Можно ли назвать ваш класс сплоченным?

7. Как вы себя ощущаете в данном коллективе? Комфортно ли вам?

8. Как вы думаете, кто из ваших одноклассников мог бы учиться на отлично? Почему?

Ответьте на вопросы:

1. С какой целью классный руководитель провел анкетный опрос?

2. Какие выводы можно сделать педагогу по вопросам, заявленным в анкете? Что они диагностируют? Подумайте, связан ли учебный процесс с воспитательным?

3. Как использовать полученный материал в воспитательной работе с классом? Какие вопросы вы бы еще добавили в эту анкету?

Задача № 3. Вот как поступал В. А. Сухомлинский. Когда в школу приходил первоклассник, он сажал яблоньку «за маму», потом — «за папу» и т. д. Ребенок ухаживал за деревцами, а когда они начинали плодоносить, первое яблоко он нес маме...

Ответьте на вопрос, будет ли воспитательный результат и эффект от такого взаимодействия?

Задача № 4. Мама мальчика (4 класс) установила с сыном своеобразные рыночные отношения: «Принесешь из школы «5», получишь 50 рублей, а принесешь «2» - тебя любить никто не будет».

Мальчик пришел из школы и заявил, что учительница его не любит. Всем поставила «+», а ему нет (у него все задачи были решены неверно).

1. Проанализируйте педагогическую ситуацию с точки зрения формирования мотивации к учебной деятельности.

2. Дайте определение понятию «мотив учения».

3. Какие мотивы учения преобладают в педагогической ситуации? Аргументируйте свой ответ.

4. Разработайте несколько рекомендаций для родителей по формированию мотивации младшего школьника.

Задача № 5. Допишите историю с хорошим концом, поставив себя в позицию вожатого

Летний лагерь "Солнечный берег" всегда был местом радости и веселья, но в этом году всё изменилось. Аня, новенькая, с волнением вошла в группу, где ребята уже знали друг друга. Сперва её встретили с любопытством, но вскоре маленькая дружба обернулась изоляцией.

.....

Каждое утро Аня шла к столовой с надеждой, что сегодня будет иначе. Но её ожидания разбивались о смех и поддразнивания.

.....

Но вдруг неожиданно к Ане подошел Петя, всегда игравший в стороне.

.....

Этот момент стал поворотным: один смелый поступок изменил вектор ситуации.

Задача № 6. Сформулируйте возможные цели проведения следующих воспитательных мероприятий:

- Интерактивная игра «Профессия учитель» (ко Дню учителя)

Цель:

- Беседа «Дисциплина на уроках и переменах»

Цель:

- Беседа «Как сохранить иммунитет?»

Цель:

Вариант № 2

Часть 1. Выполните тест, выберите правильный вариант ответа.

1. Педагогические способности – это:

1) совокупность индивидуально-психологических особенностей и профессионально-значимых качеств личности;

2) академические знания учителя;

3) достижение высоких результатов в педагогической деятельности;

4) проявление интереса к профессии;

5) желание посвятить себя педагогической деятельности.

2. Профессиональная направленность личности учителя включает в себя...

1) профессиональные намерения и склонности;

2) коммуникативные возможности;

3) педагогическое призвание;

4) общеучебные умения и навыки;

5) интерес к профессии учителя.

3. Уровень обученности и подготовленности к выполнению определенного вида деятельности по полученному направлению подготовки или специальности называется

1) специальностью;

2) профессией;

3) квалификацией;

4) конкурентоспособностью.

4. Какие задачи педагогической науки относят к временным (выберите несколько вариантов):

- а) изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности;
- б) разработка тестов для определения уровня педагогического мастерства учителя;
- в) анализ природы типовых конфликтов в отношениях учитель-ученик;
- г) разработки новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами.

5. Признание самоценности личности, реализация внутренней и внешней свободы – это принцип...

- 1) гуманизма;
- 2) непрерывности;
- 3) демократизации
- 4) целостности.

6. Специфическая черта национального характера, духа народов, неотъемлемый элемент структуры менталитета, ориентирующий на терпимость, – это:

- а) Поликультурное образование
- б) Национальная толерантность
- в) Кросс-культурная грамотность
- г) Инкультурация

7. К базовым национальным ценностям не относятся:

- а) Функциональная грамотность;
- б) Гражданственность
- в) Традиционные российские религии
- г) Семья
- д) Труд и творчество
- е) Искусство и литература
- ж) Сознание

8. Осознанная деятельность субъекта, идущая параллельно с воспитанием, реализуемая под его воздействием и направленная на развитие личности

значимых качеств и совершенствование образа жизни через освоение духовных ценностей, традиций и обычаев, выступающих эталоном для данной личности, – это:

- а) Формирование
- б) Саморазвитие
- в) Самовоспитание
- г) Самопроектирование

9. Компонентами воспитательного процесса являются:

- а) Целевой, содержательный, аналитический
- б) Целевой, содержательный, операционно-деятельностный, аналитико-результативный

- в) Целевой, содержательный, деятельностный, результативный

- г) Целевой, содержательный, операционный

10. По содержанию различают следующие виды воспитания:

- а) Умственное, авторитарное, демократическое
- б) Умственное, трудовое, нравственное
- в) Социальное, правовое, авторитарное
- г) Коррекционное, физическое, физическое

Часть 2. Дайте развернутый ответ на следующие вопросы.

1. Что является движущей силой и источником самовоспитания учителя?
2. Как могут быть представлены результаты самообразования педагога?
3. Как правильно организовать купание детей в бассейне, на море?
4. При каких условиях можно отпустить ребёнка из отряда с родителями (законными представителями)?
5. Почему могут возникать конфликты между вожатыми и администрацией детского лагеря?
6. Что необходимо учитывать вожатому при подготовке к воспитательному мероприятию?
7. Какие дни лучше не планировать для выходных и отгулов? Почему?

8. Для чего необходимо изучать педагогику и психологию?

9. Педагогика – это наука или (и) искусство?

10. Согласно одной известной фразе, «дело летчика – летать, а не конструировать самолеты», объясните, может ли учитель заниматься научной деятельностью?

Часть 3. Решите следующие педагогические задачи. Дайте полный и развернутый ответ.

Задача № 1. В классе появилась новая девочка Марина. Выглядит она неопрятно: грязная одежда, растрепанные волосы, порванные тетради. Дети отказываются ее принимать в коллектив.

Ответьте на вопросы:

1. Попробуйте спрогнозировать, как будут складываться отношения Марины с ребятами.

2. С какими трудностями может столкнуться классный руководитель, разрешая данную ситуацию?

3. Разработайте несколько рекомендаций для педагога по взаимодействию с ребенком и успешной адаптации девочки в классе.

Задача № 2. Я закончила школу достаточно давно, но очень мне запомнились два моих педагога. Первый учитель – учитель технологии Елена Георгиевна. Очень она любила называть нас всех солнышками. Бывало, шумишь на уроке, отвлекаешься, а она подойдет к тебе положит руку на плечо и скажет: «Солнышко, не крутись. Смотри, как хорошо у тебя здесь получилось, давай еще здесь доделаем». Удивительной ее способностью было говорить очень тихо, и, когда мы шумели, это всегда срабатывало. Мы сразу же замолкали, пытаюсь разобрать ее речь. Иногда вспоминаешь только ее шёпот и звенящую тишину. Вторым педагогом – Андрей Александрович, учитель истории. Он очень мастерски и эмоционально проводил каждый урок истории. Его речь была всегда очень громкой и живой. Он очень искусно владел словом. Например, он мог очень ярко и красочно описать батальные сцены, как будто бы снимал фильм вместе с нами. На его уроках всегда

было шумно: мы очень много спорили, учились доказывать свою точку зрения и отстаивать свою позицию. С ним мы пели песни, разыгрывали сценки, участвовали в конференциях. Всего уже и не вспомнишь. Разные педагоги, но помним мы их и любим по-прежнему одинаково.

Ответьте на вопросы:

1. Как связаны личностные и профессиональные качества педагога?
2. Какие педагогические способности проявились в первом и во втором случае?
3. В чем, на ваш взгляд, заключается успех обоих педагогов?

Задача № 3. Классный руководитель дал ученикам первого класса задание – нарисовать свою семью. Ученик Петя нарисовал в центре листа огромное кресло, на нем – сидящего отца с планшетом в руках. В правом верхнем углу – мама с кастрюлей в руках. В левом нижнем углу – старший брат, сидящий за компьютером. Себя ребенок не нарисовал. На вопрос учителя, почему он себя не нарисовал, ребенок сказал, что он на рисунке не поместился.

Ответьте на вопросы:

1. Какие выводы можно сделать по рисунку Пети? Аргументируйте свое мнение.
2. Разработайте несколько рекомендаций родителям по успешному воспитанию мальчика.

Задача № 4. Ознакомьтесь с содержанием следующего высказывания К.Д. Ушинского:

«В преподавателе среднего учебного заведения знание предмета далеко не составляет главного достоинства. <...> Но главное достоинство гимназического преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом».

Согласны ли вы с данным высказыванием К.Д. Ушинского? Аргументируйте свой ответ. О каких особенностях педагогического процесса здесь говорится?

Задача № 5. Допишите историю с хорошим концом, поставив себя в позицию вожакого.

В лагере «Солнечный», затерянном среди лесов, царила атмосфера детского веселья и дружбы. Однако под яркими палатками скрывалась теневая сторона. Старший школьник Артем всегда привлекал внимание сверстников благодаря своим спортивным достижениям, но со временем это внимание стало источником его мучений.

.....

Лето началось с мелких подколов, но вскоре превратилось в настоящую травлю. Группа «друзей», вдохновленные завистью, систематически дразнили Артема, называя его «плюшевым медведем» за его большие формы.

.....

Однажды ночью, он решил поставить точку в этом безобразии.

.....

Артем стал не героем, а символом выдержки и духа дружбы, изменив лагерь навсегда.

Задача № 6. Сформулируйте возможные цели проведения следующих воспитательных мероприятий:

- Классный час «А, ну-ка мальчишки!», посвященный ко Дню Защитника Отечества»

Цель:

- Интерактивная беседа «Поговорим о питании подробно»

Цель:

- Интерактивная игра «Все мы разные...»

Цель:

Оценка результатов диагностики профессиональной субъектности будущих педагогов по профессионально-деятельностному критерию:

- 55% (и менее) правильных ответов – низкий уровень сформированности профессиональной субъектности по профессионально-деятельностному критерию
- 56%-75% правильных ответов – средний уровень;
- 76%-100% правильных ответов – высокий уровень.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Рефлексивное эссе (фрагмент из Рабочей тетради будущего педагога)

Разработано автором

I. Эссе на этапе констатирующего эксперимента

Напишите рефлексивное эссе, оценив уровень своего личностно-профессионального развития по следующим критериям:

1. Уровень самопознания (методика С.Р. Пантилеева).
2. Уровень актуализированного субъектного опыта и рефлексии (методика А.В. Карпова).
3. Уровень самореализации (методика С.И. Кудинова).
4. Уровень сформированности профессионально-педагогических умений (по проведенной методике – фрагмент из ФОС дисциплин).
5. Уровень сформированности ценностного отношения к педагогической деятельности (методика И.Г. Сенина).
6. Положительные качества, которые будут способствовать вашему личностно-профессиональному становлению.
7. Отрицательные качества, которые будут негативно сказываться на вашем личностно-профессиональном развитии.
8. Действия, которые необходимо предпринять, чтобы откорректировать негативные качества, мешающие вам как будущему педагогу (можно добавить описание того, чему хотелось бы научиться, каких качеств не хватает и пр.).
9. Описание себя в конце второго курса (каким бы я хотел стать к концу этого учебного года?).
10. Описание себя как уже состоявшегося педагога (каким бы я хотел стать в своей профессионально-педагогической деятельности как учитель?).

РЕФЛЕКСИВНОЕ ЭССЕ

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

11. «Свободные» мысли:

II. Эссе на этапе контрольного эксперимента

Напишите рефлексивное эссе, оценив уровень своего личностно-профессионального развития по нижеприведённым критериям. Сравните данное эссе с тем, которое вы писали в начале учебного года. В каждом пункте обозначьте изменения, которые произошли за учебный год. Для удобства можете выполнять задание в виде таблицы.

1. Уровень самопознания (методика С.Р. Пантилеева).
2. Уровень актуализированного субъектного опыта и рефлексии (методика А.В. Карпова).
3. Уровень самореализации (методика С.И. Кудинова).
4. Уровень сформированности профессионально-педагогических умений (по проведенной методике – фрагмент из ФОС дисциплин).
5. Уровень сформированности ценностного отношения к педагогической деятельности (методика И.Г. Сенина).
6. Положительные качества, которые будут способствовать вашему личностно-профессиональному становлению.
7. Отрицательные качества, которые будут негативно сказываться на вашем личностно-профессиональном развитии.

8. Действия, которые необходимо предпринять, чтобы откорректировать негативные качества, мешающие вам как будущему педагогу (можно добавить описание того, чему хотелось бы научиться, каких качеств не хватает и пр.).

9. Описание себя в конце второго (начала третьего) курса (каким я хотел стать? / каким я стал?).

10. Описание себя как уже состоявшегося педагога (каким бы я хотел стать в своей профессионально-педагогической деятельности как учитель?).

11. «Свободные» мысли:

РЕФЛЕКСИВНОЕ ЭССЕ

№ пункта	Описание на момент начала данного учебного года	Описание к концу данного учебного года	Описание на момент начала следующего учебного года
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Рефлексивный дневник будущего педагога

Разработан автором

1. Сформулируйте для себя лично-значимую цель прохождения учебной ознакомительной (производственной педагогической) практики:

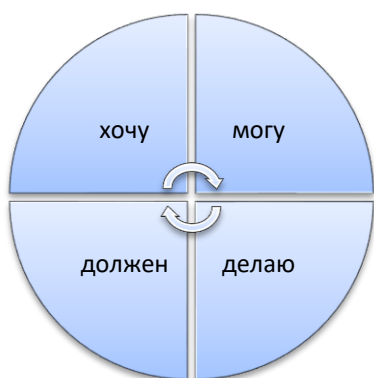
2. Сформулируйте несколько задач, благодаря которым можно будет достичь эту цель:

1.

2.

3.

3. Ознакомьтесь со следующей формулой. Напишите не менее 3 пунктов по каждому параметру, которые имеют отношение к поставленным целям и задачам:



Желания (хочу)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Обязательства (должен)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Способности (могу)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Делаю (конкретные действия)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

4. Проанализируйте свои положительные и отрицательные качества.

Определите способы, которые помогут вам откорректировать свои негативные качества и справиться с негативными эмоциями (волнение, страх и т.д.) перед проведением учебных и воспитательных мероприятий:

В конце практики определите те, которые оказались наиболее эффективными:

5. Заполните рефлексивные таблицы, отражающие наиболее значимые этапы прохождения практики (этапы работы можно предлагать свои).

Этап работы	Знакомство с детским коллективом и установление контактов с детьми
Дата	
Трудности, с которыми я столкнулся	
Возможные способы разрешения трудностей	
Оценка способов разрешения трудностей	
Наиболее приемлемый вариант разрешения трудностей, который я выбрал и почему?	
Какие чувства я испытывал в этот день (дни)?	
Что мешало мне двигаться к намеченной цели?	
За что я могу поблагодарить самого себя (методиста, детей, администрацию ОУ и др.)?	
Советы и рекомендации самому себе	

Этап работы	Предъявление педагогических требований детям
Дата	
Трудности, с которыми я столкнулся	
Возможные способы разрешения трудностей	
Оценка способов разрешения трудностей	
Наиболее приемлемый вариант разрешения трудностей, который я выбрал и почему?	
Какие чувства я испытывал в этот день (дни)?	
Что мешало мне двигаться к намеченной цели?	
За что я могу поблагодарить самого себя (методиста, детей, администрацию ОУ и др.)?	
Советы и рекомендации самому себе	

Этап работы	Разработка конспектов мероприятий
Дата	
Трудности, с которыми я столкнулся	
Возможные способы разрешения трудностей	
Оценка способов разрешения трудностей	
Наиболее приемлемый вариант разрешения трудностей, который я выбрал и почему?	
Какие чувства я испытывал в этот день (дни)?	
Что мешало мне двигаться к намеченной цели?	
За что я могу поблагодарить самого себя (методиста, детей, администрацию ОУ и др.)?	
Советы и рекомендации самому себе	

Этап работы	Самостоятельное проведение мероприятий с детьми
Дата	
Трудности, с которыми я столкнулся	

Возможные способы разрешения трудностей	
Оценка способов разрешения трудностей	
Наиболее приемлемый вариант разрешения трудностей, который я выбрал и почему?	
Какие чувства я испытывал в этот день (дни)?	
Что мешало мне двигаться к намеченной цели?	
За что я могу поблагодарить самого себя (методиста, детей, администрацию ОУ и др.)?	
Советы и рекомендации самому себе	

Этап работы	Анализ самостоятельно проведенных мероприятий
Дата	
Трудности, с которыми я столкнулся	
Возможные способы разрешения трудностей	
Оценка способов разрешения трудностей	
Наиболее приемлемый вариант разрешения трудностей, который я выбрал и почему?	
Какие чувства я испытывал в этот день (дни)?	
Что мешало мне двигаться к намеченной цели?	
За что я могу поблагодарить самого себя (методиста, детей, администрацию ОУ и др.)?	
Советы и рекомендации самому себе	

Этап работы	Разрешение разнообразных конфликтных ситуаций
Дата	
Трудности, с которыми я столкнулся	
Возможные способы разрешения трудностей	
Оценка способов разрешения трудностей	

Наиболее приемлемый вариант разрешения трудностей, который я выбрал и почему?	
Какие чувства я испытывал в этот день (дни)?	
Что мешало мне двигаться к намеченной цели?	
За что я могу поблагодарить самого себя (методиста, детей, администрацию ОУ и др.)?	
Советы и рекомендации самому себе	

Этап работы	Оформление отчетной документации
Дата	
Трудности, с которыми я столкнулся	
Возможные способы разрешения трудностей	
Оценка способов разрешения трудностей	
Наиболее приемлемый вариант разрешения трудностей, который я выбрал и почему?	
Какие чувства я испытывал в этот день (дни)?	
Что мешало мне двигаться к намеченной цели?	
За что я могу поблагодарить самого себя (методиста, детей, администрацию ОУ и др.)?	
Советы и рекомендации самому себе	

Этап работы	Публичная защита отчета на итоговой конференции
Дата	
Трудности, с которыми я столкнулся	
Возможные способы разрешения трудностей	
Оценка способов разрешения трудностей	
Наиболее приемлемый вариант разрешения трудностей, который я выбрал и почему?	
Какие чувства я испытывал в этот день (дни)?	

Что мешало мне двигаться к намеченной цели?	
За что я могу поблагодарить самого себя (методиста, детей, администрацию ОУ и др.)?	
Советы и рекомендации самому себе	

3. Опишите свой идеальный рабочий день педагога.

Что отдаляет вашу реальность от той, которую вы описали?

Что вы можете сделать для того, чтобы ваш рабочий день приблизился к идеальному?

4. Создайте коллаж «Образ идеального педагога»



Оцените, насколько вы соответствуете этому образу. Чего вам не хватает на данный момент и почему?

5. Оцените себя критически, заполнив следующую таблицу:

Профессионально-педагогические умения	Чему именно научился в реализации данных умений?	Получилось	Не получилось	Как откорректировать
Дидактические				
Конструктивные				
Организаторские				
Коммуникативные				
Гностические				

Рефлексивные				

По результатам заполнения таблицы, оцените свою конкурентоспособность как будущего специалиста сферы образования. Что, на ваш взгляд, может значительно повысить ее в ближайшем будущем?

6. Напишите письмо себе в будущее. Наметьте для себя цели и задачи для будущей педагогической практики. Опишите, чему бы хотели научиться, каких целей достичь, какие качества сформировать и пр.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Анкета для руководителей учебной ознакомительной и производственной педагогической практики студентов «Оценка уровня сформированности профессиональной субъектности студента-практиканта»

Разработана автором

Уважаемые руководители производственной педагогической практики студентов! Мы предлагаем вам поучаствовать в педагогическом эксперименте с целью оценки уровня сформированности профессиональной субъектности студентов-практикантов. Вам предлагается, ответив на 26 вопросов анкеты, объективно оценить уровень профессиональной подготовки студента (знания, умения, навыки, компетенции) по предложенной шкале:

- 1 – низкий уровень (не сформировано);
- 2 – средний уровень (частично сформировано);
- 3 – высокий уровень (сформировано).

Поставьте любой из знаков в соответствующую колонку таблицы.

Благодарим вас за сотрудничество!

№ п/п	Формулировка утверждения	Оценка студента-практиканта		
		3 – высокий уровень (сформиро вано)	2 – средний уровень (частично сформирован о)	1 – низкий уровень (не сформирова но)
1	Студент обладает навыками целеполагания и планирования собственной деятельности.			
2	Студент умеет организовывать педагогический процесс			
3	Студент способен управлять разнообразными видами деятельности воспитанников.			
4	Студент способен действовать в условиях многозадачности.			
5	Студент обладает навыками конструктивного разрешения конфликтов.			

6	Студента можно охарактеризовать как ответственного, тактичного педагога.			
7	Студент умеет решать педагогические задачи в нестандартных ситуациях.			
8	Студент способен анализировать свою деятельность и отношения, сложившиеся в детском коллективе, ведет педагогический дневник.			
9	Студент обладает навыками самооценивания, адекватно оценивает себя, детей, коллег.			
10	Студент умеет работать в команде.			
11	Студент обладает навыками педагогического прогнозирования.			
12	Студент целесообразно отбирает и использует разнообразные формы, методы и средства обучения и воспитания.			
13	У студента можно отметить наличие сформированной педагогической позиции.			
14	В деятельности студента прослеживается индивидуальный педагогический стиль.			
15	Студент соблюдает правила педагогического общения с детьми, родителями детей, коллегами, администрацией.			
16	Студент ориентирован на гуманистические ценности, уважает честь и достоинство воспитанников.			
17	Студент отличается творческим подходом к организации и проведению мероприятий с детьми.			
18	Студент спокойно воспринимает конструктивную критику и замечания со стороны коллег и администрации в отношении выполнения своих профессиональных обязанностей.			
19	Студент обладает достаточно развитой коммуникативной культурой.			
20	Студент соблюдает трудовую дисциплину, правила внутреннего трудового распорядка, устав ОУ.			
21	Студент понимает важность самообразования, саморазвития и самовоспитания, непрерывного профессионального развития для			

	успешной профессиональной деятельности.		
		Да	Нет
22	Хотели бы вы принять студента на педагогическую практику в данное ОУ еще раз (например, на 3, 4 или 5 курсе)?		
23	Хотели бы вы, чтобы студент пришел к вам в ОУ на постоянное место работы?		
24	Является ли данная анкета полной, на ваш взгляд? Полностью ли с ее помощью можно охарактеризовать профессиональную деятельность студента-практиканта?		
25	Если какие-то важные аспекты, характеризующие студента-практиканта как будущего педагога, не нашли своего отражения в данной анкете, пожалуйста, укажите их.		
26	Если у вас имеются какие-либо предложения по организации и проведению учебной ознакомительной или производственной педагогической практики, пожалуйста, укажите их.		

Благодарим вас за сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ И

РЕЦЕНЗИЯ НА МЕТОДИКУ «ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА-ПРАКТИКАНТА» Автор – Дмитроченко Т.В.

Профессиональная субъектность будущего педагога представляет собой сложное интегративное качество личности будущего педагога, раскрывающееся в его активности и инициативности в процессе анализа и решения проблемно-педагогических ситуаций и задач, в том числе в условиях многовариантности и неопределенности, отражающее уровень самопознания, рефлексии, степень овладения умениями критического мышления. Профессиональная субъектность является профессионально важным качеством личности будущего педагога, позволяющим ему эффективно решать профессиональные задачи в условиях современного мира, осуществлять личностное и профессиональное саморазвитие.

Анкета Дмитроченко Т.В. «Оценка уровня сформированности профессиональной субъектности студента-практиканта» направлена на выявление уровня сформированности профессиональной субъектности будущего педагога. Вопросы анкеты представляют собой экспертную оценку и позволяют директорам школ и руководителям производственной педагогической практики студентов оценить уровень сформированности исследуемого качества.

Кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой
дошкольной и коррекционной
педагогике и психологии
ФГБОУ ВО «АмГПУ»

Липунова О.В.



РЕЦЕНЗИЯ НА МЕТОДИКУ
«ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА-ПРАКТИКАНТА»
Автор – Дмитроченко Т.В.

Анкета Дмитроченко Т.В. «Оценка уровня сформированности профессиональной субъектности студента-практиканта» направлена на выявление уровня сформированности профессионально важного качества личности будущего педагога – его субъектности.

Профессиональная субъектность позволяет будущему педагогу осознать себя как будущего субъекта педагогической деятельности, обладающего необходимыми компетенциями в сфере реализации функций обучения и воспитания по программам начального общего и основного общего образования. Уровень профессиональной субъектности оценивался учителями-методистами производственной педагогической практики по вопросам, предложенным в анкете. Исходя из суммы набранных баллов, был определен общий уровень сформированности профессиональной субъектности практиканта.

Анкета «Оценка уровня сформированности профессиональной субъектности студента-практиканта» применялась учителями-методистами по итогам прохождения студентами производственной педагогической практики в ОУ.

Директор
МОУ Гимназии №1 имени
Героя Советского Союза
Евгения Дикопольцева
г. Комсомольска-на-Амуре



С.Н. Федорищев

Рецензия на методику
«ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ
СТУДЕНТА-ПРАКТИКАНТА»,
 разработанную Дмитроченко Т.В.

Анкета «Оценка уровня сформированности профессиональной субъектности студента-практиканта» позволяет выявить уровень сформированности профессиональной субъектности будущего учителя. Профессиональная субъектность важна будущему педагогу как качество, позволяющее планировать, грамотно реализовывать и анализировать собственную деятельность, эффективно реализовывать функции обучения и воспитания, выстраивать педагогически целесообразные взаимоотношения с участниками образовательных отношений. Вопросы предложенной анкеты позволяют выявить уровень данного качества.

Данная методика была применена педагогами-методистами для оценки профессиональной субъектности студентов ФГБОУ ВО «АмГПУ», обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», проходящих производственную практику в ОУ.

Директор МОУ СОШ № 4

имени Героя Советского Союза Хоменко И. С.

г. Комсомольска-на-Амуре



И.В. Каменева

РЕЦЕНЗИЯ

на методику Дмитроченко Т.В.

«Оценка уровня сформированности профессиональной субъектности студента-практиканта»

Анкета «Оценка уровня сформированности профессиональной субъектности студента-практиканта», разработанная Дмитроченко Т.В., позволяет выявить и оценить уровень профессиональной субъектности будущего педагога. Вопросы анкеты подобраны таким образом, что позволяют руководителям производственной педагогической практики оценить не только теоретические знания будущего педагога, но и уровень его практической подготовки, способность решать профессиональные задачи, ставить и достигать цели педагогической деятельности, анализировать деятельность участников образовательных отношений.

Методика была применена руководителями производственной педагогической практики ОУ для оценки уровня сформированности профессиональной субъектности студентов, проходящих педагогическую практику в образовательной организации.



Директор МОУ СОШ № 37 г.
Комсомольска-на-Амуре

С.А Тамбовская

ПРИЛОЖЕНИЕ К

Акт о внедрении



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное
образовательное
учреждение
высшего образования
«Амурский
гуманитарно-педагогический
государственный университет»
(ФГБОУ ВО «АмГПУ»)

ул. Кирова, д. 17, корп. 2,
г. Комсомольск-на-Амуре,
Хабаровский край, 681000
Телефон (4217) 59-14-30;
Телефон/факс (4217) 59-14-49
Факс (4217) 55-38-58
ИНН 2727000776 КПП 270301001
ОГРН 1022700514737
mail@amgpgu.ru
<http://www.amgpgu.ru/>

26.02.2025 от *08.01.25*
На _____ от _____

А К Т

внедрения результатов диссертационного исследования Семенюк Татьяны Вячеславовны на тему «Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин»

Диссертационное исследование на тему «Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин» выполнялось Семенюк Татьяной Вячеславовной на кафедре педагогики профессионального образования ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» в период с 2017 по 2021 гг.

Результаты диссертационного исследования Семенюк Татьяны Вячеславовны на тему «Формирование профессиональной субъектности будущих учителей при изучении педагогических дисциплин» были внедрены в профессионально-образовательный процесс ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» в 2020-2021 уч. гг. (студенты направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). Результаты диссертационного исследования эффективно реализуются в профессионально-образовательном процессе АмГПУ также в настоящее время (2025-2026 уч.гг.).

Шрифт: Times New Roman, 14

Подразделение: Отдел делопроизводства и электронного документооборота организационно-правового управления

В рамках проведения исследования была решена задача повышения качества педагогической подготовки студентов в образовательном процессе вуза, направленная на формирование профессиональной субъектности будущих педагогов посредством содержательного наполнения учебных дисциплин «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности» профессиональным компонентом, включающим в себя кейсовые задачи, субъектно-ориентированные ситуации, проблемно-ситуационные и информационно-поисковые задачи и др.

Семенюк Т.В. было разработано и внедрено в профессионально-образовательный процесс следующее учебно-методическое обеспечение процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов: программа формирования профессиональной субъектности будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин, разработанная на основе рабочих программ учебных дисциплин «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности»; фонды оценочных средств по дисциплинам «Педагогика» и «Основы вожатской деятельности»; программы учебной ознакомительной практики (модуль «Психолого-педагогический») и производственной педагогической практики (модуль «Дополнительное образование»), составленные на основании ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и учебного плана ФГБОУ ВО «АмТГУ»); диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов; методическое пособие для преподавателя «Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов на примере использования материала педагогических дисциплин»; рабочая тетрадь для студента «Рабочая тетрадь будущего педагога»; электронные и мультимедийные образовательные ресурсы.

Экспериментальная работа способствовала повышению уровня сформированности профессиональной субъектности будущих педагогов и оказала влияние на совершенствование процесса педагогической подготовки будущих учителей.

Ректор
В.С. Бавыкин



Шрифт: Times New Roman, 14

Подразделение: Отдел делопроизводства и электронного документооборота организационно-правового управления