

**Юхновец, Т. И. Психологическая модель развития субъектности студентов – будущих учителей-дефектологов / Т. И. Юхновец // Профессиональное образование. – 2020. – № 2. – С. 60–64.**

## **Психологическая модель развития субъектности студентов – будущих учителей-дефектологов**

Т.И. Юхновец, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования ИИО учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

*Исследования субъектности личности разворачиваются в связи с поиском эффективных, высокопродуктивных, экологических способов взаимодействия человека с миром, становления его индивидуальности в условиях активно развивающейся сложной социальной среды. Проблема, концептуально поставленная в отечественной психологии основоположниками субъектно-деятельностного [1], культурно-исторического подходов [6] и комплексного учения о человекознании [3], эксплицитно сформулированная С. Л. Рубинштейном [1], теоретически осмысливается, уточняется, эмпирически проверяется многими учёными: К. А. Абульхановой [2], Л. И. Анцыферовой [5], А. В. Брушлинским [7], В. А. Петровским [8], К.В. Карпинским [14], Д. А. Леонтьевым [9], Л. В. Марищук [10]. К концу XX столетия утвердилось понимание её сущностных источников, множественности видов, многокомпонентной структуры, интегративного характера, опосредованности деятельностью, наличия множества разнообразных поведенческих проявлений, характеристик субъектогенеза и этапности его становления, критериев развития, интра- и интериндивидуальной вариабельности [14].*

В настоящее время ведутся научные дискуссии в отношении определения структурных компонентов субъектности и их взаимосвязей, ведущих механизмов функционирования, количественных и качественных характеристик субъектности; разрабатывается диагностический инструментарий, позволяющий выявлять изучаемый феномен в различных жизненных контекстах, формировать статистическую базу эмпирических данных, обеспечивающую, в конечном счёте, более надёжный вероятностный прогноз развития изучаемого феномена, его проявлений.

Проблема развития субъектности будущих учителей-дефектологов актуализируется ввиду существования противоречий в сфере профессиональной деятельности, складывающихся в системе объективных отношений личности с собственной жизнью в контексте профессионального становления. Они выступают потенциальными источниками профессиональных кризисов. Среди

них можно указать следующие: важность профессионального самосовершенствования, сопряженного с овладением конкретной системой знаний, умений, компетенций и принятия профессиональным сообществом и самим специалистом собственной индивидуальности; ориентация на идеальный, абсолютный конструкт субъектности и понимание его относительности в реальном межличностном пространстве; целенаправленная активность, деятельность и разноплановость целей, мечтаний, стремлений, планов, обусловленных множеством интерферирующих компонентов мотивации личности специалиста; фокусировка на перспективе собственного развития и необходимость одновременного удержания во внимании планов с разной степенью временной отдаленности; совершенствование, стремление к вершинам профессионального мастерства и умение «останавливаться» для осуществления рефлексивной деятельности, точного определения промежуточных результатов, соотнесения их с запланированными критериями; высокая социальная ответственность учителя-дефектолога, сопровождающаяся ростом психической напряжённости, и необходимость рационального, экономного распределения своих сил, энергии, поддержания оптимальной работоспособности длительное время, ответственного отношения к собственной индивидуальности.

Б. Г. Ананьев отмечал, что «создание собственной среды, благоприятной для развития, требует многих лет напряжённой деятельности человека во многих социальных ситуациях» [3, с. 279]. Эта внутренняя работа может осуществляться как целенаправленно (произвольно, организовано, систематизированно), так и нецеленаправленно (эпизодически, импульсивно, хаотично), формируя тем самым житейские представления, что сопряжено с высокой вероятностью ошибок, неточностей, деструктивных стереотипов, ведущих к увеличению дисбаланса противоречий.

В качестве некоторых выводов, сделанных в результате анализа противоречий личностного развития в процессе профессионального становления, А. К. Маркова [цит. по 11], Е. А. Климов [11], Э. Ф. Зеер [12] формулируют мысли о том, что противоречия, сопровождающие профессиональное становление субъекта – объективный процесс, требующий от него своевременных целенаправленных действий и деятельности; этап профессиональной подготовки, характеризующийся интенсивностью психологических изменений субъектов учебно-профессиональной деятельности является периодом, когда необходимо осуществлять специально организованную психолого-педагогическую деятельность по фасилитации осознания ими противоречий собственного профессионального развития, а также факторов их конструктивного, эффективного разрешения. К числу таких факторов относится субъектность как самосозидательная способность. Анализ «конфликтующих реальностей», осуществлённый самостоятельно, в помогающих условиях [11] повышает степень осознанности субъектной позиции, способствует оптимизации профессионального самоопределения, росту продуктивности деятельности,

социальной успешности, переживания удовлетворенности от процесса и результатов значимой активности.

Становление субъектности студентов-дефектологов на этапе профессиональной подготовки имеет исключительно важное значение для повышения эффективности их будущей профессиональной деятельности. Она обусловлена тем, что учителю-дефектологу независимо от стажа, опыта работы, квалификации необходимо создать уникальные условия для вспомоществования психическому и физическому развитию нуждающемуся человеку любого возраста (чаще всего ребенку) посредством организации совместной деятельности в процессе его обучения и воспитания. С этой целью осуществляется психолого-педагогическая работа с его родителями, с детьми той группы, в которую включен ребенок с особенностями психофизического развития, и их семьями, с коллегами-смежниками. Сущность этих условий заключается в создании, активизации, фасилитации учителем субъект-субъектного взаимодействия на основе гуманных отношений, в которых каждый переживает себя активным деятелем, обладающим потенциалом возможностей, интенций, способностей, стремящимся к самореализации. Только субъектный учитель-дефектолог, обладающий общей чувствительностью к людям, самому себе, социальной наблюдательностью, пониманием и эмоциональной отзывчивостью на нужды и чаяния партнеров, рефлексивностью, может инициировать субъектную позицию детей и родителей. Обратная зависимость в психолого-педагогической литературе выносятся на обсуждение как феномен профессиональных деструкций педагога, а в практике встречается крайне редко. Без развитой субъектности специалист чувствует себя крайне неуверенным, потому что каждый случай работы с ребенком с ОПФР – уникальный, предъявляющий педагогу высочайший уровень требований. М.К. Бардышевская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг настоятельно рекомендуют учителю-дефектологу «научиться доверять себе, не торопиться, пробовать использовать любую возможность взаимодействия», ориентироваться скорее на подсказки самого ребенка, чем на жесткие теоретические и технологические схемы помощи (в которых необходимо прекрасно разбираться) [16, 17]

Для разработки программы по оказанию психолого-педагогической помощи студентам, будущим учителя-дефектологам, в развитии их субъектности, был использован *метод моделирования*, предназначенный для решения задач, связанных с описанием, интерпретацией, коррекцией, прогнозом поведения личности [13]. Этот метод, согласно предложенной Б. Г. Ананьевым [3] классификации психологических методов, включён в группу эмпирических, наряду с обсервационными, экспериментальными, психодиагностическими, праксиметрическими, биографическими, и предназначен для получения информации. При этом моделирование рассматривается как психологический способ теоретического исследования, необходимый «как для познания психических явлений, так и для воспроизведения в технических устройствах

параметров, наиболее близких к этим явлениям, их информационной функции и саморегуляции» [3, с. 315]. Относительно устойчивое воспроизведение параметров психических явлений предполагается также и в педагогическом процессе [12].

Для организации психолого-педагогической деятельности по формированию субъектности студентов, будущих учителей-дефектологов, автором статьи была разработана модель. Её конструкция построена на основе результатов теоретических и эмпирических экспликаций относительно феномена субъектности и представлена на *рисунке 1*.



**Рисунок 1 — Психологическая модель развития субъектности студента, будущего учителя-дефектолога**

Охарактеризуем предложенную модель. По способу реализации она относится к ситуационным, так как представляет собой искусственный образ-схему функционирования и развития психологического феномена (субъектности студентов) в определённых условиях (в процессе профессиональной подготовки будущих специальных педагогов). По характеру воспроизведения сторон оригинала схему следует считать смешанной, потому что она имитирует способы взаимодействия студента как субъекта с учебно-профессиональной средой в

динамическом аспекте в зависимости от уровня развития ведущих структурных компонентов его субъектности. Предложенный образ относится к неполным моделям. В нём освещается часть свойств реально существующего объекта, в частности, способность к эволюционному и прогрессивному изменению, многокомпонентность, социальная обусловленность, связь с внешними психолого-педагогическими условиями, деятельностная опосредованность, тогда как обобщенное теоретическое описание субъектности насчитывает более двух десятков признаков [7]. По форме представления модель является схематической, или блок-схемной [3; 13].

Цель структурно-функционального описания развития субъектности студентов, будущих специальных педагогов, состоит в создании визуального образа результата – проявлений развитой субъектности студента-дефектолога, этапов его достижения с характерными проявлениями и соответствующими психолого-педагогическими условиями образовательного процесса, выполняющими внешнее мотивирование и фасилитацию мотивации осознания собственной субъектной активности; компетентности социального взаимодействия и саморегуляции, являющихся основой ответственного (в индивидуальном и социальном аспектах) позиционирования, самостоятельного построения собственного профессионального маршрута.

Исходным компонентом развития субъектности будущих учителей-дефектологов выступает уровень субъектности личности, зависящий от степени сформированности её компонентов, степени их интегрированности в привычных, стабильных и нестандартных, изменяющихся условиях, характеризующийся определёнными особенностями их функционирования. Выделены парциальный, компонентный, структурно-системный и системно-динамический уровни субъектности, каждый из которых предполагает деятельность по её формированию.

*Системно-динамический уровень субъектности* подразумевает принятие учебно-профессиональных заданий; антиципирующую экстраполяцию способов их решения на сферу профессиональной деятельности; активную позицию в развитии своих общих и специальных способностей; самостоятельное, творческое целеполагание, осознание целей и способов их достижения; нацеленность на быстрое и качественное осуществление деятельности; стремление к творчеству во всех аспектах деятельности; высоко развитые планирование, моделирование, программирование деятельности. Студенты с этим уровнем субъектности могут долгое время эффективно работать, управлять собой во фрустрирующих ситуациях. Они способны к адекватной самооценке собственных результатов, проявляют гибкость, самостоятельность, надёжность. В межличностных взаимодействиях способны выстраивать значимые субъект-субъектные отношения.

Студенты со *структурно-системной субъектностью* проявляют заинтересованное отношение к учебно-профессиональной деятельности, в целом

принимая её. Смутно осознают цели собственной деятельности, но отзывчивы к помощи преподавателя и других субъектов образовательного пространства, включены в работу, хорошо осознают способы достижения результата; стремятся проявить творчество, придерживаются умеренного темпа работы. Они умеют строить планы, но не всегда их реализуют. Осознают скорее внешние, чем внутренние условия деятельности, что сказывается на самооценке результатов, которая чаще всего неадекватная, но ситуативно флуктуирующая с временным адекватным самооцениванием. Проявляют нормативное межличностное общение в деловой сфере и личностно-творческое — в неформальных отношениях.

*Компонентный уровень субъектности* предполагает поверхностно заинтересованное, но внутренне безразличное, ситуативно положительное отношение к учебно-профессиональной деятельности, не подтверждённое целенаправленной активностью. Такой студент не может самостоятельно определить цели своей деятельности, он безответственен, ожидает или просит внешне организованной помощи. Работает репродуктивно, импульсивно; эпизодически поддерживает саморегуляцию, фрустрационно неустойчив. В межличностном взаимодействии демонстрирует формальное, стереотипное отношение.

Студент с *парциальным уровнем субъектности* относится и к занятиям, и к будущей профессии негативно. Он осваивает учебно-профессиональную деятельность по принуждению, провоцируя конфликтные ситуации своей безответственностью, ненадёжностью. Агрессивно демонстрирует отсутствие собственных целей учебно-профессиональной деятельности. Предпочитаемая тактика поведения — прокрастинация, в процессе выполнения заданий — медленный темп деятельности как нарушение социально-профессиональных норм. Самооценка — крайне неадекватная, саморегуляция — низкая. Его межличностные отношения, как правило, деструктивны.

Соответственно студент с парциальной субъектностью нуждается в коррекционно-развивающих мероприятиях; будущий педагог с компонентной субъектностью может и должен активизировать деятельность по формированию компонентов своей субъектности; будущий дефектолог, имеющий структурно-системную субъектность, может её целенаправленно оптимизировать, гармонизировать. Это необходимо делать, потому что односторонность, как считает К. А. Абульханова [2], вызывает застойные явления и ненормативные жизненные кризисы, тогда как полноценное развитие всех компонентов субъектности переживается как насыщенность, богатство человеческой жизни. Студенту с системно-динамической субъектностью рекомендуется осуществлять поиск и регуляцию противоречий собственного развития самостоятельно.

Учебно-профессиональная деятельность построена с учётом активизации следующих механизмов: соблюдение баланса поддержки и фрустрации потребностей разного уровня; уравнивание рефлексии и активности;

конструктивная (созидательная) активность и минимизация (управление, контроль, разрушение) деструктивных форм поведения; поддержание равного соотношения адаптации и индивидуализации, идентификации и обособления; обеспечение обратной связи (баланс целеполагания и оценки эффективности результатов деятельности).

Модель задаётся взаимосвязью уровней субъектности, её эффективности и уровней включённости студента в учебно-профессиональную деятельность. Выделены высокий, нормативный, формальный и недостаточный уровни включённости. *Высокий* уровень включённости обучающегося в осваиваемую деятельность предполагает непрагматический интерес к любым аспектам данной деятельности, инициативу, высокий уровень удовлетворённости и результатами деятельности, и самим процессом, склонность к со-творческой работе. *Нормативная* включённость в деятельность, будучи психическим состоянием, характеризующим «степень вхождения человека в систему требований, норм, ролей, прав, предъявляемых к нему сферой его деятельности...», является «ситуативным фактором динамичного формирования психологической готовности к действию [6, с. 207]. Она связана с ситуацией действия, преодолением трудностей, личных неудач, выступает основой творчества и, самое главное, не вызывает отрицательных последствий эмоциональных перегрузок. *Формальная* включённость студента подразумевает достижение внешних, социально значимых, результатов, доминирование антигуманных ценностей (безответственности, стремления к власти и подавлению чувства достоинства других людей, когда цель оправдывает любые средства для её достижения). Недостаточный уровень включённости субъекта характеризуется демонстрацией скуки, пассивностью, избеганием деятельности.

Предполагается, что внешние психолого-педагогические условия должны учитывать актуальный уровень развития студента и фасилитировать самоконструирование мотивации «дальнего прицеливания», что способствует реализации его субъектного потенциала [2—4]. Под мотивацией «дальнего прицеливания» Б. Г. Ананьев понимает «ориентацию на образцы деятельности и сознания, которая носит логически-эмоциональный характер, основана на обобщённых эмоциях» [4, с. 121] Определены стратегические направления в создании акмеолого-психолого-педагогических условий, обеспечивающих наиболее полноценное функционирование субъекта в учебно-профессиональной деятельности.

Обобщённым результатом развития субъектности студента согласно предложенной модели выступает осознанное профессионально-ответственное позиционирование его как развивающегося специалиста в конкретном социальном окружении, создающего свой профессиональный маршрут в процессе профессиональной подготовки. Предполагается, что субъекты учебно-профессиональной деятельности могут выбрать и определить значимыми на любой по продолжительности период времени результаты, являющиеся по



отношению к обобщённому результату промежуточными. Осуществляемая субъектом внутренняя деятельность по конструктивному самоосознаванию переводит его на новый уровень развития, способствует целостному пониманию и переживанию своих сил, расширению самосозидательного потенциала.

Модель развития субъектности студента, будущего учителя-дефектолога, имеет следующие характеристики: психологическая (по области знаний), ситуационная (по способу реализации), смешанная (по характеру воспроизведения сторон оригинала), частичная (по полноте представления объекта), схематическая (по представлению информации). Она предназначена для фасилитации понимания субъектами образовательного процесса (педагогами, методистами, представителями администрации, педагогами-психологами, наконец, самими обучающимися) самосозидательных сил студента в процессе его профессионального обучения (выполняет при этом реконструирующую и описательную функции); для антиципации результатов деятельности, поведения, направлений и результатов жизнетворчества, укрепления личностной стабильности (на практическом уровне выполняет познавательно-иллюстрирующую функцию).

*Модель развития субъектности является психологическим средством оптимизации педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов. Она позволяет конкретизировать идеальные нормы психологического развития лиц юношеского возраста, профессиональные требования, доопределить цели обучающей, воспитательной и развивающей деятельности, сделать их более реалистичными. Важным является реальное предоставление обучающимся возможности выбора направления самоопределения — уровня развития собственной субъектности. Модель-схема выступает методическим средством, помогающим субъектам образовательного процесса: визуализировать этот феномен; создавать дискуссионную площадку для обсуждения его рисков, ограничений, потенциала; понять причинно-следственные связи между её различными компонентами, психологические последствия того или иного варианта выбора; подобрать методы и средства для решения стратегических и тактических задач профессионального и личностного развития обучающихся; увидеть внутреннюю работу студентов, направленную на соблюдение баланса между пониманием своей уникальности и необходимостью выполнения профессиональных обязанностей, социально-профессиональных норм, предъявляемых к ним как к субъектам будущей профессиональной деятельности.*