

**Создание условий для становления профессиональной
субъектности
у студентов в учебном процессе вуза**

В социальной педагогике с XIX века сосуществуют две основных модели социально-педагогической деятельности: дефицитарная, где социальная педагогика рассматривается как средство преодоления неблагоприятных условий развития личности; и интегративная, рассматривающая цель социальной педагогики как интеграцию всех социально-воспитательных и образовательных сил общества для повышения его культуры и создания условий для полноценного развития всех его членов.

Общественная миссия социального педагога, по нашему мнению, заключается в создании условий для развития и становления личности как субъекта общественных отношений, способной к кооперации и координации усилий с другими людьми, к жизни в сообществе. Предметом деятельности социального педагога является ситуация взаимодействия человека и социальной среды, а целью - формирование субъектности человека в его социальной среде. Особенность профессиональной деятельности социального педагога в современном обществе - высокий уровень неопределенности, требующий способности к распознаванию проблемы и выбору (поиску, созданию) адекватных средств её решения.

Это требует способности работы в нелинейном, вероятностном мире. Многие компоненты вероятностных моделей не поддаются строгой формализации, допускают различные истолкования, исходя из различных теоретических моделей этих явлений. Поэтому специалист по гуманитарным технологиям должен обладать способностью к гибкой перестройке применяемых моделей, к различному истолкованию полученной

информации, к поиску и умению обнаруживать неявную информацию, к интерпретации неформализованных данных.

Становление таких способностей во время учебы в вузе требует создания специальных условий, моделирующих важнейшие аспекты будущей профессиональной деятельности, требующих вхождения в систему профессиональных ценностей.

В профессиональном образовании в последние годы произошел переход от описательно-нормативных моделей, который строился на основе требований к знаниям, умениям, навыкам и личностным чертам специалиста, к компетентностной модели, понимаемой как готовность к решению определенного класса задач, к становлению профессионального сознания и самосознания субъекта деятельности - его ценностей, смысловых образований, рефлексии. Возникает необходимость выхода за пределы узкотехнологического понимания профессиональной деятельности в сферу психологии сознания [1], развитие которого рассматривается как основное содержание процесса профессионализации.

Образовательные модели первого типа опираются на представление об определенной норме, применимой к характеристике личности, и, соответственно о способах воздействия на личность с целью ее приведения к норме. В любом случае это предполагает субъект-объектную модель педагогического взаимодействия и достаточно формализуемые модели такого взаимодействия, описываемые, например, в рамках бихевиоризма.

С критикой подобных моделей образования неоднократно выступали философы и методологи деятельностного подхода [4]. Они отмечали, что нормативные модели деятельности ориентируют прежде всего на предзаданность объективной действительности: человеку противостоят независимые от его деятельности объекты внешнего мира, вступающие в те или иные взаимоотношения с ним, воздействующие на него, и через это данные его сознанию. С.Л. Рубинштейн [6] подчеркивал, что содержание, механизмы, структуры сознания возникают, существуют и реализуются не в

собственно познавательной сфере, а в самой практике реальной жизни и для целей этой жизни. Отсюда возникает необходимость построения профессионального образования, как моделирования и развертывания реальной профессиональной деятельности и последующей рефлексии этой деятельности, как способа становления профессионального сознания.

С позиций методолого-деятельностного подхода предлагается принципиально иное понимание содержания образования в целом и профессионального образования в особенности. Во главу угла ставится рефлексивно-мыслительная культура как форма организации знания профессионала. Утверждается, что реализация деятельностного подхода в образовании, обеспечивая вскрытие деятельностной природы и структуры преподаваемых знаний, ориентирует на развертывание рефлексии студентов, позволяет сформировать у них способность к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности. Все это обеспечивает им осознание не только того, с чем (объект) субъект имеет дело, но и что (как) он делает или может делать [5].

Субъектность в педагогической деятельности предполагает владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления. В этом качестве педагог выступает как носитель деятельностной позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности. Ценности образования в его сознании должны быть актуализированы и трансформированы в цели, реализующиеся адекватными средствами.

Важнейшей задачей при подготовке социальных педагогов является обеспечение их собственного деятельностного самоопределения по отношению к существующей социокультурной ситуации. Вторая, не менее важная задача, – формирование способности к регуляции и саморегуляции профессиональной деятельности социального педагога.

Говоря о регуляции трудовой деятельности, целесообразно опираться на модель интегральных процессов регуляции деятельности А.В. Карпова,

включающую в себя целеобразование, антиципацию, принятие решения, программирование (проектирование) и контроль.

Системообразующим фактором любой деятельности является, как известно, цель. Поэтому именно процесс целеобразования является ключевым, решающим в организации и построении последующей деятельности профессионала, социального педагога. Способность к целеобразованию формируется путем погружения студентов в реальную профессиональную деятельность с последующей рефлексией происходящего, их собственной личностной позиции в ситуации, их видения проблем и способов их решения.

Программирование в концепции А.В. Карпова предполагает способность к определению последовательности действий и их ресурсному обеспечению. В нашем случае способность к проектированию и программированию у студентов развивается путем включения их в разработку и реализацию реальных социальных проектов.

При определении принципов формирования профессионального сознания мы опираемся на работы Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова, выделивших наиболее важные моменты этого процесса, и прежде всего - это со-бытийная организация учебного процесса.

Взаимосвязь сознания и деятельности предполагает наличие развитой способности строить мысленные модели цели, объекта, предмета и процесса деятельности. Содержание этих моделей должно включать гуманистическое понимание личности, социальной среды, ее различных уровней и их взаимосвязи; способы взаимодействия человека и социальной среды; возможность влияния на социальную среду.

Для реализации этих задач кафедрой общей педагогики разработан и реализуется ряд новых форм учебного процесса: интенсивный проблематизирующий семинар «Введение в специальность», проектно-модульная система обучения на старших курсах, непрерывная практика в социальных учреждениях, начиная с первого семестра обучения.

Структура интенсивного семинара включает построение образа современного детства и школы, рефлексии собственных «приобретений» в период школьного обучения, выявление проблем и трудностей ребенка в школе, прожектирование возможных педагогических действий по созданию условий для продуктивного развития ребенка в школе, выявление собственных дефицитов и ресурсов в решении выделенных проблем.

На решение задач погружения в профессию, а также выстраивания со-бытийной общности студентов разных курсов, студентов и профессионалов направлена непрерывная комплексная практика, которую мы считаем важным этапом в становлении профессионального сознания будущих социальных педагогов. Непрерывность практики мы считаем принципиально важным моментом, потому что только так студент научится выстраивать отношения с клиентами и коллегами, строить со-бытийную общность и проживать в ней события, видеть плоды и результаты собственной деятельности.

Другая особенность этой практики – ее межвозрастной характер. На практику одновременно выходят студенты 1 и 2 курсов, также магистры. Такой подход позволяет решить несколько образовательных и личностно-развивающих задач:

- во-первых, это взаимная представленность разных возрастов, что позволяет более успешно решать задачи возраста как первокурсникам – через представленность ближайшего будущего, так и третьекурсникам – через возможность удержания педагогической позиции к своим младшим товарищам;
- во-вторых, это само и взаимообучение через участие в совместной практической деятельности;
- в-третьих, это формирование способности к совместной педагогической деятельности, которая, как мы обнаружили, практически не сформирована у педагогов, получивших классическое педагогическое образование.

Студенты включились в решение реальных проблем: помощь пациентам краевого детского онкологического центра в рамках проекта «Твори-гора», разработка экскурсий в краевой музей для детей с аутизмом, реализация проектов досуговой направленности социального центра Октябрьского района.

Естественно, большое значение мы придаем и теоретическому обучению: изучение классического педагогического наследия С.И. Гессена, В.В.Зеньковского, Д.К. Ушинского, С.Т. Щацкого, К.Н. Вентцеля является основной для понимания сути социально педагогических явлений и проектирования собственной педагогической практики.

Анализ результатов деятельности, рефлексивных отчетов студентов, особенностей их учебной деятельности показывают высокое влияние такой организации учебного процесса на объективное построение образа будущей профессиональной деятельности, формирование профессиональной готовности и субъектности студентов.

Литература

- 1.Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
- 2.Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
3. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991.
4. Громыко Ю.В. Проектное сознание. Проектирование и программирование в образовании. М., 1997.
5. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования // Высшее образование в России. 1997. №1.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.