

УДК 378

DOI: 10.15593/2224-9389/2021.1.9

Л.К. Гейхман, В.С. Кабанов

Получено: 23.01.2021

Принято: 10.03.2021

Пермский национальный исследовательский
политехнический университет,
Пермь, Российская Федерация

Опубликовано: 28.04.2021

ПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»: УРОВЕНЬ МАГИСТРАТУРЫ

Обсуждаются принципы сопряженности и взаимодополнительности позиций субъектов образовательного процесса при обучении педагогике магистрантов инженерных направлений подготовки. Обосновано, что актуальной целью освоения дисциплины «Педагогика» является развитие субъектной позиции или субъектности магистрантов. Субъектность определяется как способность по своей инициативе, самостоятельно проектировать и осуществлять образовательную деятельность, рефлексировать ее процесс и результат, а также производить внешние (в другом субъекте или в объекте) и внутренние (в самом себе) изменения.

Определены необходимые педагогические условия формирования и развития субъектности при освоении дисциплины «Педагогика». В соответствии с принципами сопряженности и взаимодополнительности позиций субъектов образования описаны профессионально-личностные позиции магистрантов и преподавателя, выделены устойчивые и изменчивые признаки этих позиций, описан процесс освоения дисциплины «Педагогика».

Сформулирована гипотеза, о том, что сопряженность взаимодополнительных позиций магистрантов и преподавателя обеспечивает переход субъектности из потенциальной в актуальную. Для проверки гипотезы определены 6 уровней развития субъектности (нулевая пригодность, некомпетентность, объектность, субъектность, профессионализм и мастерство), разработаны критерии для их самооценки и взаимной оценки. Экспериментально показано увеличение процента магистрантов, достигших уровня субъектности в конце освоения дисциплины «Педагогика», при сопряженности дополнительных позиций субъектов образовательного процесса, если позиции не сопрягаются, то часть магистрантов остаются на уровне объектности, что особенно характерно для контрольной группы. Обоснована актуальность дальнейшего изучения методов, форм и средств обеспечения сопряженности взаимодополнительных позиций субъектов образования.

Ключевые слова: субъектность, субъектная позиция, принцип сопряженности и взаимодополнительности, субъекты образовательной деятельности.

L.K. Geykhman, V.S. Kabanov

Perm National Research Polytechnic University,
Perm, Russian Federation

Received: 23.01.2021

Accepted: 10.03.2021

Published: 28.04.2021

POSITION FEATURES OF PARTICIPANTS OF PEDAGOGY MASTERY IN EDUCATION OF GRADUATE ENGINEERING STUDENTS

The article examines the conjugation and complementarity principles in the master's education of engineers. It is proved that development of active subjective position of graduate students has a crucial significance for pedagogy mastery. In this paper we use the term subjectivity to refer to the ability to self-initiated design of educational activities, reflect on its process and results; to make external (in other subjects and objects) and internal changes.

The necessary pedagogical conditions for the formation and development of subjective position in mastering the course "Pedagogy" have been determined. The most important principles of conjugation and complementarity of graduate students' and teacher positions are added to the pedagogy mastery. Professional and personal positions and their specific features are proposed and described.

The authors verify the idea that conjugation and complementarity of positions of graduates and teacher provides transmission of potential subjectivity into actual one. Six levels of subjectivity development have been defined. Criteria for their self-assessment and mutual assessment have been developed. An increase in the percent of graduates in the experimental group who have reached the level of subjectivity at the end of the course "Pedagogy" has been experimentally shown, while some of the undergraduates remain at the level of objectivity, especially in the control group. We substantiate the need of further study of methods, forms and means of ensuring the conjugation of mutually complementary positions of the subjects of education.

Keywords: subjectivity, subjective position, conjugation and complementarity principle, subjects of educational activity.

Введение

В педагогических исследованиях образовательной целью все чаще называют формирование и развитие субъектной позиции учащегося школы [1, 2], профессионально-субъектной позиции студента [3, 4] и профессионально-субъектной педагогической позиции начинающего преподавателя [5–7]. Субъектная позиция личности, или субъектность, определяется как доминирование в деятельности активно-избирательного, инициативно-ответственного и деятельно-преобразовательного отношения [2, 4, 5, 8, 9].

И.А. Зимняя достаточным условием развития субъектной позиции обучающегося называет равнопартнёрское учебное сотрудничество преподавателя и студента по совместному, организуемому преподавателем, решению учебных задач. Подобное сотрудничество возможно только при субъект-субъектном взаимодействии [1]. Мы согласны с тем, что для формирования и развития субъектности позиция субъекта образовательного процесса необходима и преподавателю, и обучающемуся.

В.В. Краевский указывает, что некоторые исследователи выводят из принципа субъект-субъектных отношений утверждение, что субъект-субъект-

ное взаимодействие, когда преподаватель наравне, вместе с учениками и чуть-чуть впереди, является инвариантным условием взаимоотношений субъектов образования. Он предлагает рассматривать ученика как субъект учения и объект обучения, учителя – как субъект обучения, а взаимодействующих ученика и учителя – как субъекты взаимоотношений [10], то есть позиция ученика изменяется, не является инвариантной, при этом позиция преподавателя рассматривается как неизменная. В.А. Сластенин, Г.И. Аксенова, С.М. Годник, Г.Ф. Мухаметзянова, К.А. Абульханова-Славская указывают на то, что в образовательном процессе происходит последовательное преобразование позиции всех субъектов [5, 8, 11, 12]. Таким образом, позиции субъектов образования рассматриваются в педагогике и как устойчивые, и как изменчивые. Чтобы разрешить данное противоречие, были проанализированы теории изменения позиций обучающегося и преподавателя в образовательном процессе.

Достаточные условия формирования и развития субъектных позиций обучающегося и преподавателя

В рамках субъектно-деятельностного подхода В.А. Сластенин и Г.И. Аксенова преобразование позиций студентов понимают как переход в процессе освоения деятельности с более низкого на более высокий уровень формирования субъектности: объектный, объект-субъектный, субъект-объектный и субъектный. Важным условием развития субъектной позиции студента является согласованность педагогических (внешних) воздействий, то есть позиции преподавателя с внутренними условиями, то есть с уровнем развития субъектности студента [5].

С.М. Годник в рамках концепции объект-субъектного преобразования предлагает выделять позиции обучающегося субъекта в соответствии с этапами освоения деятельности: выпускник школы/абитуриент – студент – выпускник/молодой специалист. Эти позиции связаны с теми задачами, которые решает человек, осваивающий новую деятельность. Абитуриент выбирает цель своей учебной деятельности, формы и средства ее достижения. Студент осваивает деятельность, используя самостоятельно выбранные формы и средства. Выпускник применяет в своей деятельности новые знания, умения и ценности. Задача преподавателя при этом – соотносить, согласовывать этапы педагогической деятельности с этапами развития студента как субъекта профессиональной деятельности и субъекта саморазвития для того, чтобы обеспечивать преобразование его позиции [11].

В.П. Бедерханова в рамках концепции гуманистического пространства образования и понимающей педагогики считает, что для развития субъектной позиции обучающегося необходима понимающая позиция преподавателя. Понимающая позиция – это гибкая система взаимоотношений с каждым уче-

ником, которая реализуется как перемещение учителя в пространстве от авторитарной к сотрудничающей, от контролирующей к доверяющей, от ограничивающей к создающей пространство действий позиции [9].

Н.М. Борытко и О.М. Мацкайлова, рассматривая субъектную позицию обучающегося как цель профессионального образования, выделяют четыре следующие стадии, которые проходит студент или учащийся: идентификация, индивидуализация, социализация, интеграция. Переход с одной стадии на другую возможен, если преподаватель реализует принцип педагогической поддержки или дополнительности своей позиции и стадии развития субъектности обучающегося [2].

Подробное описание динамики педагогических позиций школьного учителя представлено в теории педагогической поддержки О.С. Газмана. Деятельность учителя, направленную на развитие субъектной позиции учеников, О.С. Газман предложил называть педагогической поддержкой [13]. Осуществляя педагогическую поддержку, учитель в школе выполняет 4 группы задач или реализует 4 тактики: **защищает** ученика от осуждения, наказания за ошибки или проявления самостоятельности; поддерживает активность ученика по постановке целей и реализации собственных намерений, **помогает** ученику поверить в себя, создавая ситуацию достижимости цели, успеха; поддерживает самостоятельный выбор ученика, **содействует** раскрытию и изучению учеником всех вариантов выбора в данной образовательной ситуации, а также развитию способности самостоятельно делать выбор; поддерживает самостоятельные действия ученика по достижению самостоятельно выбранной цели, **взаимодействует** с учеником на основе совместного договора как с равным и автономным субъектом [14]. Данные тактики можно назвать 4 позициями учителя.

Мы соглашаемся с тем, что развитие субъектности обучающегося возможно, только если его и преподавателя позиции изменяются в процессе освоения деятельности, и при этом их действия согласованы.

С.М. Похлебаев, О.С. Похлебаева предложили согласованные изменения, ведущие к развитию системы, называть принципом сопряжения. Принцип сопряжения в образовании они определяют как интеграцию разнородных понятий в единую систему [15]. В рамках синергетической педагогики Л.К. Гейхман и Л.В. Кушнина понимают интеграцию как взаимодействие или синергию, которая возникает при взаимной дополнительности взаимоисключающих позиций учителя и ученика [16]. О.М. Железнякова указывает, что сама по себе дополнительность не гарантирует развитие субъектной позиции обучающегося, например, при традиционном обучении ученик занимает позицию объекта, а учитель – дополнительную к ней позицию субъекта, но синергетического эффекта в форме развития субъектности ученика не возникает [17].

Мы предлагаем рассматривать позиции преподавателя и обучающегося одновременно как взаимодополнительные, то есть обладающие противоположными характеристиками, и как сопряженные, то есть позиция одного из субъектов обязательно вызывает и изменяет дополнительную ей позицию другого субъекта. Именно сопряженность взаимодополнительных позиций является достаточным условием, которое обеспечивает переход субъектности из потенциальной, существующей между обучающимся и преподавателем как субъектами взаимодействия, в актуальную, самостоятельно реализуемую обучающимся как субъектом деятельности.

Необходимые условия формирования и развития субъектной позиции магистрантов в рамках освоения дисциплины «Педагогика»

В этой статье мы исследуем позиции магистранта и преподавателя и раскрываем процесс сопряжения дополнительных позиций в рамках освоения дисциплины «Педагогика» магистрантами технического университета.

Обобщая опыт преподавания педагогики у магистров технического университета, Л.К. Гейхман [18] обозначила 3 образовательные цели: 1) общее развитие личности, 2) актуализация субъектной позиции магистранта и 3) профориентация. Ниже описаны необходимые для достижения каждой цели условия, к которым относятся:

1. Использование интерактивных форм проведения всех видов занятий; изучение и оценка магистрантами своих учебных и профессиональных ценностей, целей и мотивов наравне с изучением и оценкой предметных знаний и умений.

В результате выполнения этих условий развитие личности из отдаленной цели образования преобразуется в ближайшую цель конкретной учебной дисциплины. И.А. Зимняя называет такое преобразование одной из основ компетентностного подхода [1].

2. Использование магистрантами разработанных совместно с преподавателем критериев самооценки и взаимной оценки продуктов учебной деятельности; составление каждым магистрантом по предлагаемой преподавателем модели индивидуального образовательного маршрута, который позволяет магистранту самостоятельно строить, корректировать и анализировать свою образовательную деятельность, но при этом в рамках требований преподавателя; самостоятельный выбор магистрантами тем и форм реализации аттестационных работ, который обеспечивается разработкой преподавателем типового набора тем и форм, а также поощрением магистрантов формулировать темы самостоятельно; для получения зачета магистранту необходимо выполнить все творческие задания, а не только итоговую работу, а также оценивать выполнение творческих заданий его однокурсниками.

Эти условия делают практику рефлексии магистрантами своей учебной деятельности систематической и позволяют перейти от рефлексии отдельных учебных работ к рефлексии результата образовательного процесса в целом. Именно рефлексия своей учебной деятельности актуализирует субъектную позицию обучающихся [3, 9, 12].

3. Содержание дисциплины «Педагогика» организовано в соответствии с 6 видами педагогической деятельности, выделенными на основе анализа профессионального стандарта и федеральных государственных образовательных стандартов инженерных направлений магистратуры: преподавание, руководство НИРС, учебно-методическая деятельность, профориентация, повышение квалификации и взаимодействие в профессиональном сообществе, также были выделены общекультурные знания и умения, которые необходимы преподавателю. Такая организация содержания связывает учебные и профессиональные цели магистрантов, которые осваивают дисциплину «Педагогика», с видами профессиональной деятельности преподавателя.

Таким образом, в рамках освоения дисциплины «Педагогика» созданы необходимые условия для формирования и развития субъектности магистрантов. Чтобы эти условия стали достаточными, необходимо обеспечить взаимодополнительность и сопряженность позиций преподавателя и магистрантов.

Достаточные условия формирования и развития субъектной позиции магистрантов в рамках освоения дисциплины «Педагогика»

Чтобы позиции магистрантов и преподавателя при освоении дисциплины «Педагогика» были взаимодополнительными и сопряженными, мы решили следующие задачи: 1) выделили позиции субъектов образовательного процесса; 2) выделили признаки профессионально-личностной позиции и проанализировали их изменение у преподавателя и магистрантов в образовательном процессе; 3) определили нормативный вариант и показатели освоения субъектных позиций; 4) определили возможные нарушения сопряженности позиций субъектов и какие позиции преподавателя будут в этих случаях сопряженными и несопряженными с позицией магистрантов.

1. Преподаватель вуза может занимать 3 позиции из описанных О.С. Газманом [13, 14]: помогать, содействовать и взаимодействовать. Позиция защиты не актуальна для высшего образования, поскольку отношение к студенту как главному субъекту взаимодействия является исходным условием профессиональной подготовки [5, 9, 12, 19]. Эти педагогические позиции сопрягаются с тремя последовательными позициями студента, которые выделяет С.М. Годник: абитуриент, студент, выпускник [11]. Магистрант, осваивая образовательную программу и дисциплину «Педагогика», в частно-

сти, решает такие же три задачи, что и студенты на первой ступени высшего образования, то есть последовательно занимает три позиции, которые можно метафорически обозначить «я учусь», «я делаю» и «я достиг».

2. У профессионально-личностной позиции выделяют три признака: дистанция (далеко, рядом, близко), уровень (ниже, наравне, выше), отношение к цели (впереди, вместе, позади) [4]. Мы внесли некоторые уточнения и в данном исследовании используем следующие три признака позиции: уровень (ниже, наравне, выше), дистанцию (далеко, близко, вместе) и отношение к цели (впереди, рядом, позади).

В рамках освоения дисциплины «Педагогика» преподаватель и магистранты находятся в позиции наравне, то есть этот признак является инвариантным, это обеспечивает субъект-субъектный характер взаимодействия.

Дистанция между преподавателем и магистрантами в процессе совместной деятельности сокращается, то есть все субъекты по отношению друг к другу переходят с позиции «далеко» на позицию «близко» и далее на позицию «вместе», это обеспечивает атмосферу доверия и взаимопонимания, необходимую для реализации своей субъектности как магистрантами, так и преподавателем.

Позиции магистранта и преподавателя по отношению к цели изменяются противоположным образом. В начале курса для магистранта его цель впереди, а для преподавателя позади, то есть преподаватель как профессионал в педагогической деятельности находится между магистрантом, который осваивает дисциплину педагогика, и его целью – освоение педагогической деятельности и помогает магистранту эту цель сформулировать. В ходе освоения дисциплины преподаватель и магистрант оказываются рядом с той целью, которую они совместно определили, преподаватель содействует магистранту в ее достижении. В конце освоения дисциплины преподаватель оказывается немного позади магистранта, который достиг поставленной цели и начал планировать свое дальнейшее образование, то есть результат образования оказывается между магистрантом и преподавателем, становится предметом их взаимодействия. Значит, именно позиция по отношению к цели является дополнительной у преподавателя и магистрантов.

3. В начале освоения дисциплины преподаватель помогает магистрантам трансформировать позицию объекта «меня учат» в позицию субъекта «я учусь», предлагая оценить имеющийся уровень развития субъектности, сравнить его с тем, который они считают необходимым для выполнения данной деятельности, и на основании этого определить тот уровень, которого они хотят достичь в конце освоения дисциплины. Далее преподаватель помогает согласовать индивидуальные и учебно-профессиональные цели магистрантов, предлагая им составить индивидуальный образовательный маршрут, то есть поддерживает процесс самопроектирования. Показателем освоения

позиции «я учусь» является качество составления образовательного маршрута магистрантами.

По мере освоения дисциплины преподаватель содействует трансформации позиции субъекта учебной деятельности «я учусь» в позицию субъекта квазипрофессиональной деятельности «я делаю», подбирая различные темы, обеспечивая формы совместной учебной деятельности и критерии ее оценивания, при этом предлагает магистрантам самим обсудить и уточнить правила взаимодействия, то есть поддерживает самовыражение. Далее преподаватель дает развернутую позитивную обратную связь о том, как магистранты организуют взаимодействие, как выбирают темы и формы работы, то есть поддерживает их самореализацию. Показателем освоения позиции «я делаю» является качество выполнения эссе и реферата.

В конце освоения дисциплины, взаимодействуя с магистрантами, которые трансформируют позицию «я делаю» в позицию «я достиг», преподаватель предлагает им сопоставлять свои цели и действия с реальными достижениями, запрашивать и давать обратную связь однокурсникам, таким образом поддерживая их самооценку. Далее преподаватель дает обратную связь о том, как магистрант рефлексировал свою учебную/квазипрофессиональную деятельность, тем самым поддерживает его саморазвитие. Показателем освоения позиции «я достиг» являются итоговая самооценка магистрантов и оценка преподавателя.

4. Описанная выше сопряженность взаимодополнительных позиций магистрантов и преподавателя может нарушаться в силу множества факторов, поэтому мы определили сопряженные и несопряженные позиции преподавателя при отклонениях в освоении магистрантами разных субъектных позиций.

Если магистрант после построения своего маршрута продолжает фокусироваться на отношении к деятельности и другим субъектам, демонстрирует низкий уровень саморегуляции, то есть не может решить задачу самоопределения и остается в позиции «меня учат» даже при поддержке преподавателя, тогда преподаватель может занимать две дополнительных позиции:

а) предлагать магистрантам правила конструктивных взаимоотношений, критерии оценивания, формы работы и структуру содержания, которые приближают их учебную деятельность к профессиональной. Магистранту остается принять его предложения, оставаясь в позиции «меня учат». Эта **несопряженная** позиция преподавателя препятствует освоению субъектной позиции «я учусь» магистрантом, потому что ответственность за постановку цели учебной деятельности и выполнение действий остается на преподавателе;

б) разрабатывать различные правила, формы самостоятельной и аудиторной работы, критерии оценивания и помогать магистрантам выбрать тот вариант, который они будут реализовывать. Такая **сопряженная** позиция преподавателя способствует трансформации позиции магистранта «меня учат» в позицию «я учусь».

Если к концу освоения дисциплины магистрант продолжает фокусироваться на получении знаний и умений, не испытывает удовлетворения от проделанной работы, не принимает и не понимает профессионально-педагогические ценности, а продолжает разрешать ценностный конфликт (то что важно в этой деятельности для меня не имеет значения), то есть «застревает» в позиции «я учусь», то преподаватель может занимать две дополнительные к ней позиции:

а) контролировать соблюдение правил, которые разработали магистры, предлагать выбрать формы и содержание деятельности из имеющихся вариантов, предлагать обсудить и сформулировать ближайшие цели своего профессионального развития, давать обратную связь о достижении/недостижении цели. Такая **несопряженная** позиция препятствует развитию субъектности поскольку ответственность за достижение/недостижение цели остается на преподавателе;

б) предлагать магистрантам обсудить и сформулировать как ближайшие, так и перспективные цели своего профессионального развития. Не только самому давать развернутую обратную связь, но и предлагать магистрантам давать друг другу обратную связь о достижимости этих целей и возможных рисках. Эта **сопряженная** позиция преподавателя способствует трансформации позиции магистранта «я учусь» в позицию «я делаю».

Если магистрант «застревал» в позициях «меня учат» и «я учусь», а преподаватель в дополнительных, но не сопряженных с ними позициях, то на завершающем этапе освоения дисциплины преподаватель тоже может занимать две дополнительные позиции:

а) предлагает магистрантам сформулировать ближайшие и перспективные цели своего профессионального развития, дает обратную связь о достижимости этих целей и возможных рисках. Такая **несопряженная** позиция преподавателя на завершающем этапе изучения дисциплины препятствует освоению субъектной позиции магистрантом, так как ответственность за результаты образовательной деятельности все еще лежит на преподавателе;

б) предлагает магистрантам самим сформулировать запрос на обратную связь от преподавателя и однокурсников, то есть передает инициативу дальнейшего развития и ответственность за результаты деятельности магистранту. Такая **сопряженная** позиция преподавателя способствует дальнейшему развитию субъектности магистрантов.

Таким образом, сопряженность взаимодополнительных позиций субъектов образовательного процесса обеспечивает развитие субъектности даже при отклонениях в освоении магистрантами субъектных позиций.

Результаты педагогического эксперимента

Для проверки выдвинутой гипотезы были выделены уровни субъектности или субъектной позиции: нулевая пригодность, некомпетентность, объектность, субъектность, профессионализм и мастерство и разработана методика диагностики уровней развития субъектности у магистрантов в рамках образовательного процесса. В экспериментальной группе преподаватель в рамках курса «Педагогика» последовательно переходил с позиции помощи на позицию содействия и далее взаимодействия, обеспечивая сопряженность позиций. В контрольной группе преподаватель занимал позицию помощника на протяжении всего семестра, то есть его позиция не сопрягалась с позицией магистрантов. Наличие сопряжения определялось как положительная корреляция самооценки (позиция магистранта) и внешней оценки (позиция преподавателя) результатов деятельности магистрантов на разных этапах освоения дисциплины «Педагогика». Результат сопряжения дополнительных позиций определялся по преобладающему на каждом этапе уровню развития субъектности.

Корреляции внешних оценок и самооценок результатов деятельности магистрантов в контрольной и экспериментальной группах представлены в табл. 1. В контрольной группе значимых взаимосвязей не обнаружено. В экспериментальной группе целевой уровень субъектности (результат самоопределения) положительно связан с качеством заполнения индивидуального образовательного маршрута и в тенденции с качеством выполнения эссе (результаты самопроектирования и самовыражения), а итоговая самооценка положительно коррелирует с внешней оценкой образовательного маршрута, эссе, реферата и с итоговым рейтингом магистранта по дисциплине «Педагогика» (результаты самопроектирования, самовыражения, самореализации и саморазвития). Таким образом, в контрольной группе внешние оценки и самооценки результатов деятельности, то есть позиции магистрантов и преподавателя, не сопряжены, а в экспериментальной группе сопряжены, и их сопряжение усиливается к концу освоения дисциплины.

Уровни развития субъектности в контрольной и экспериментальной группах на разных этапах освоения дисциплины «Педагогика» представлены в табл. 2. В начале семестра большинство магистрантов контрольной и экспериментальной групп оценивали свой уровень как некомпетентность или объектность. Таким образом, субъектность для большинства магистрантов является зоной ближайшего развития, что согласуется с данными социологических и педагогических исследований.

Таблица 1

Ранговые корреляции внешних оценок и самооценок результатов деятельности магистрантов по освоению дисциплины «Педагогика»

Модель освоения дисциплины	Самооценка субъектности	Внешняя оценка субъектности			
		Индивидуальный образовательный маршрут	Качество эссе	Качество реферата	Рейтинг
Экспериментальная	Начальная	–	–	–	–
	Целевая	,48 ^c	,34 ^a	–	–
	Итоговая	,40 ^b	,40 ^b	,45 ^b	,44 ^b
Контрольная	Начальная	–	–	–	–
	Целевая	–	–	–	–
	Итоговая	–	–	–	–

Примечания:

¹ n = 78 человек;

² нули перед запятой не указаны;

³ вероятность ошибки коэффициентов корреляции Спирмена (значимость):

^a – p < ,06, ^b – p < ,01, ^c – p < ,001.

Таблица 2

Процент магистрантов контрольной и экспериментальной групп с разными уровнями развития субъектности на каждом этапе освоения дисциплины «Педагогика»

Модель освоения дисциплины		Контрольная						Экспериментальная								
Этапы освоения дисциплины		Начальный уровень	Самоопределение (целевой уровень)	Самопроектирование (составление ИОМ)	Самовыражение (качество эссе)	Самореализация (качество реферата)	Самооценка (итоговый уровень)	Саморазвитие (рейтинг)	Начальный уровень	Самоопределение (целевой уровень)	Самопроектирование (составление ИОМ)	Самовыражение (качество эссе)	Самореализация (качество реферата)	Самооценка (итоговый уровень)	Саморазвитие (рейтинг)	
Уровни субъектности	Нулевая пригодность	13	–	Не составляли	–	–	–	Не определялся	13	–	–	–	–	–	–	
	Некомпетентность	62	29		56	50	39		69	–	16	7	7	–	–	10
	Объектность	17	33		14	14	44		15	28	20	20	29	35	33	
	Субъектность	8	38		27	22	17		3	41	46	37	40	53	42	
	Профессионализм	–	–		3	14	–		–	31	18	35	24	12	15	
	Мастерство	–	–		–	–	–		–	–	–	–	–	–	–	–

Примечание: **жирным** выделены наибольшие процентные значения, то есть доминирующие в группе уровни субъектности.

На последующих этапах среди магистрантов экспериментальной группы доминирует уровень субъектности. Среди магистрантов контрольной группы субъектная позиция доминирует только на этапе самоопределения, на последующих этапах магистранты демонстрируют преимущественно уровень некомпетентности. В конце семестра большинство магистрантов экспериментальной группы считают себя субъектами осваиваемой деятельности (53 %), в то время как в контрольной группе таких только 17 %, а тех, кто считает себя объектами, – 44 %.

Наиболее важным теоретическим результатом нашего исследования является то, что мы описали сопряженные и несопряженные позиции магистрантов и преподавателя.

Для практики высшего образования важным является наш вывод о том, что сопряженность взаимодополнительных позиций обеспечивается за счет последовательной передачи ответственности от преподавателя магистрантам: за постановку цели, достижение цели, оценку результатов.

Полученные в ходе педагогического эксперимента факты поддерживают наше предположение о том, что сопряженность взаимодополнительных позиций преподавателя и магистрантов обеспечивает более эффективное освоение дисциплины «Педагогика» по сравнению с ситуацией, когда позиция преподавателя не сопрягается с позицией магистрантов.

Заключение

В заключении хотим отметить, что хотя магистратура задумывалась скорее как форма развития профессиональной субъектности, но результаты нашего исследования показывают, что для большинства магистрантов (70–90 %) субъектность является зоной ближайшего развития, причем как в педагогической деятельности, что вполне ожидаемо, так и в учебной деятельности. Это требует дополнительного изучения и, возможно, внесения изменений в процесс подготовки магистрантов инженерных направлений подготовки. При этом некоторые магистранты (20–35 %) в ходе образовательного процесса, направленного на развитие субъектности, остаются на уровне объектности, что делает актуальным дальнейшее изучение методов, форм и средств обеспечения сопряженности взаимодополнительных позиций субъектов образования.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): моногр.: в 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. И.А. Зимней; Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2001. – С. 244–252.

2. Борытко Н.М., Мацкайлова О.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.
3. Сластенин В. А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования // Сибир. пед. журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–74.
4. Щербакова О.В. Психолого-педагогические условия формирования субъектной позиции студентов в образовательной среде колледжа // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 3. – С. 272–279.
5. Сластенин В.А., Аксенова Г.И. Субъектно-деятельностный подход в образовании // Научные труды МПГУ. Сер. Психолого-педагогич. науки. – М., 2000. – С. 3–22.
6. Компетентностная модель современного педагога. Учебно-методическое пособие / под ред. О.В. Акуловой, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискуновой, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 158 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Изд-во Междунар. гуманитар. фонда «Знание», 1996. – 312 с.
8. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 34–51.
9. Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: монография / Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 2001. – 218 с.
10. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
11. Годник С.М. Метод построения исследовательского процесса на основе педагогической концепции // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. – 2013. – № 1. – С. 44–49.
12. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах / Ф.Г. Мухаметзянова, В.К. Шабельников, Е.В. Осмина, Е.Ю. Коржова, О.В. Рудыхина. – Казань: Изд. центр Ун-та управления «ТИСБИ», 2016. – 252 с.
13. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: Мирос, 2002. – 396 с.
14. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. – Т. 3. – С. 60–65.
15. Похлебаев С.М., Похлебаева О.С. Сопряжение как фундаментальный принцип организации и развития материи // Наука и школа. – 2009. – № 6. – С. 30–32.
16. Гейхман Л.К., Кушнина Л.В., Кушнин А.В. Синергетическая педагогика. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2011. – 177 с.
17. Железнякова О.М. Дополнительность как педагогический феномен / Принцип дополнительности как особенность самоорганизации образования // Н.Б. Крылова. Новые ценности образования. – 2006. – № 4. – С. 29–44.
18. Гейхман Л.К. Особенности преподавания педагогики в подготовке магистров технического университета // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 2. – С. 87–89.
19. Серова Т.С., Пипченко Е.Л., Тулиева К.В. Ситуации и ситуативная обусловленность иноязычного высказывания в диалогическом речевом общении при обучении иностранному языку в техническом вузе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 3. – С. 107–126.

References

1. Zimniaia I.A. Lichnostno-deiatel'nostnyi podkhod kak osnova organizatsii obrazovatel'nogo protsessa. Obshchaia strategiia vospitaniia v obrazovatel'noi sisteme Rossii (k postanovke problem). Kniga 1 [Personal-activity approach as the basis of the educational process organization. General strategy of education in the Russian educational system (problems statement). Book 1]. Ed. I.A. Zimniaia. Moscow, Research Center for the Problems of Higher Education Quality, 2001, pp. 244–252.
2. Borytko N.M., Matskailova O.M. Stanovlenie sub"ektnoi pozitsii uchashegosia v gumanitarnom prostranstve uroka [Formation of the subject position of the student in the humanitarian space of the lesson]. Ed. N.K. Sergeev, Volgograd, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, 2002, 132 p.
3. Slastenin V.A. Lichnostno orientirovannye tekhnologii professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniia [The personal-centered technologies of pedagogical vocational training]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 2008, no. 1, pp. 49–74.
4. Shcherbakova O.V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviia formirovaniia sub"ektnoi pozitsii studentov v obrazovatel'noi srede kolledzha [Psycho-pedagogical conditions of students' subjective position formation in the college educational]. *Mir obrazovaniia-obrazovanie v mire*, 2014, no. 3, pp. 272–279.
5. Slastenin V.A., Aksenova G.I. Sub"ektno-deiatel'nostnyi podkhod v obrazovanii [Subject-activity approach in education]. *Nauchnye trudy Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, Moscow, 2000, pp. 3–22.
6. Kompetentnostnaia model' sovremennogo pedagoga [Competence model of a modern teacher]. Eds. O.V. Akulova, E.S. Zair-Bek, E.V. Piskunova, N.F. Radionova, A.P. Triapitsyna. Saint Petersburg, Herzen University, 2007, 158 p.
7. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Moscow, International Humanitarian Foundation "Znanie", 1996, 312 p.
8. Abul'khanova K.A. Rubinshteinovskaia kategoriia sub"ekta i ee razlichnye metodologicheskie znacheniiia [Rubinshtein's category of the 'subject' and its various methodological meanings]. *Psychology of the individual and group subject*. Eds. A.V. Brushlinskii, M.I. Volovikova, Moscow, PER SE, 2002, pp. 34–51.
9. Bederkhanova V.P. Stanovlenie lichnostno-orientirovannoi pozitsii pedagoga [Formation of the teacher's personality-oriented position]. Krasnodar, Kuban State University, 2001, 218 p.
10. Kraevskii V.V. Obshchie osnovy pedagogiki [General principles of pedagogy]. Moscow, Akademiia, 2003, 256 p.
11. Godnik S.M. Metod postroeniia issledovatel'skogo protsessa na osnove pedagogicheskoi kontseptsii [Planning the research process on the basis of pedagogical concept]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Problemy vysshego obrazovaniia*, 2013, no. 1, pp. 44–49.
12. Mukhamet'ianova F.G., Shabel'nikov V.K., Osmina E.V. Razmyshleniia i predstavleniia o fenomene sub"ektnosti v razlichnykh obrazovatel'nykh prostranstvakh [Reflections and ideas about the phenomenon of subjectivity in various educational spaces]. Eds. F.G. Mukhamet'ianov, V.K. Shabel'nikov, E.V. Osmina, E.Iu. Korzhova, O.V. Rudykhina. Kazan, TISBI, 2016, 252 p.

13. Gazman O.S. Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoi pedagogiki k pedagogike svobody [Non-classical education: From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom]. Moscow, Miros, 2002, 396 p.

14. Anokhina T.V. Pedagogicheskaja podderzhka kak real'nost' sovremennogo obrazovaniia [Pedagogical support as a reality of modern education]. *Klassnyi rukovoditel'*, 2000, vol. 3, pp. 60–65.

15. Pokhlebaev S.M., Pokhlebaeva O.S. Sopriazhenie kak fundamental'nyi printsip organizatsii i razvitiia materii [Conjugation as a fundamental principle of matter organization and development]. *Nauka i shkola*, 2009, no. 6, pp. 30–32.

16. Geikhman L.K., Kushnina L.V., Kushnin A.V. Sinergeticheskaja pedagogika [Synergetic pedagogy]. Perm, Perm National Research Polytechnic University, 2011, 177 p.

17. Zhelezniakova O.M. Dopolnitel'nost' kak pedagogicheskii fenomen [Completeness as a pedagogical phenomenon]. Krylova N.B. *Novye tsennosti obrazovaniia* [New values of education]. 2006, no. 4, pp. 29–44.

18. Geikhman L.K. Osobennosti prepodavaniia pedagogiki v podgotovke magistrrov tekhnicheskogo universiteta [Features of pedagogics teaching in preparation of technical university masters]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2010, no. 2, pp. 87–89.

19. Serova T.S., Pipchenko E.L., Tulieva K.V. Situatsii i situativnaia obuslovlennost' inoiazychnogo vyskazyvaniia v dialogicheskom rechevom obshchenii pri obuchenii inostrannomu iazyku v tekhnicheskom vuze [Situations and situational dependence of foreign language utterance in dialogic communication while teaching foreign language at technical university]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2018, no. 3, pp. 107–126.

Сведения об авторах

ГЕЙХМАН Любовь Кимовна

e-mail: lyubageykhman7@gmail.com

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

КАБАНОВ Владимир Сергеевич

e-mail: vskabanov@gmail.com

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

About the authors

Lyubov K. GEYKHMAN

e-mail: lyubageykhman7@gmail.com

Doctor of Education, Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)

Vladimir S. KABANOV

e-mail: vskabanov@gmail.com

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)