

*На правах рукописи*



**ЕЛИСЕЕВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ  
СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ  
УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА  
(на примере подготовки бакалавров педагогического образования)**

Специальность 13.00.08 – теория и методика  
профессионального образования

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Воронеж 2016

Работа выполнена на кафедре педагогики и социальной работы  
Института психологии и образования  
ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет»

**Научный руководитель:** кандидат педагогических наук, доцент  
**Кузьмин Николай Николаевич**

**Официальные оппоненты:** **Тахохов Борис Александрович**  
доктор педагогических наук, профессор  
ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский  
государственный университет им.  
К.Л. Хетагурова», кафедра педагогики  
и психологии, заведующий

**Ветров Юрий Павлович**  
доктор педагогических наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный  
педагогический университет», кафедра теории,  
истории и образовательной практики,  
профессор

**Ведущая организация:** **ФГБОУ ВПО «Башкирский  
государственный педагогический  
университет им. М. Акмуллы»**

Защита состоится «05» июля 2016 г. в 14.00 часов на заседании диссертационного совета Д 999.010.03 при ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» по адресу: 394000, г. Воронеж, пр. Революции, 24, ауд. 312

С диссертацией можно ознакомиться в Зональной научной библиотеке ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» и на сайте ФГБОУ ВО «ВГУ» [http: /www/scince.vsu.ru/disser](http://www/scince.vsu.ru/disser).

Автореферат разослан «4» мая 2016 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



И.Ф. Бережная

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы.** Для решения сложных задач в области модернизации и инновационного реформирования системы образования и развития общества востребован учитель, обладающий высоким ресурсным потенциалом. Устойчивый комплекс базовых ресурсов личности будущего педагога, проявляющийся в активном, деятельном, преобразующем отношении к профессии и к собственному саморазвитию, свидетельствует о сформированном субъектном потенциале будущего учителя. Помимо субъектного компонента, содержание потенциала будущего учителя соотносится с понятиями «компетентность» и «компетенции» и связывается с формированием профессионализма учителя. Следовательно, потенциал будущего учителя можно определить как «сплав» субъектных и профессиональных компонентов и обозначить его как субъектно-профессиональный потенциал будущего учителя. Соответственно, актуальным выступает исследование педагогических условий повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя как интегрального единства субъектности и профессионализма в образовательном процессе вуза.

**Состояние и степень разработанность проблемы.** Понимание сущности потенциала личности базируется на философских и педагогических воззрениях о человеке как субъекте, активно преобразующем действительность, неразрывно связанных с идеями активности личности в процессе жизнедеятельности (Я. А. Коменский), развития индивидуальности в социальной среде (Д. Дидро), позитивного саморазвития человеческой природы (Ф. Бэкон, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо), обеспечения активной (субъектной) позиции обучающегося в учебно-воспитательном процессе (А. Дистервег) и др.

Концепция человеческого потенциала рассматривалась в работах Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, и др. В.Н. Мясищев считал, что данная концепция является одной из центральных проблем в психологии личности, суть которой заключается в построении системы человеческих взаимоотношений с внешним миром и с самим собой. Исследование самоопределения личности, в пространстве которого формируется ее образ жизни и потенциал, на необходимость изучения которых обратил внимание Б. Г. Ананьев, было реализовано последователями его учения: Л. А. Головей, В. В. Лоскутовым, Л. А. Кулешовым и др. Б. Г. Ананьев считал, что потенциал личности кроется в отношениях свойств различных уровней ее психической организации. Это научное направление получило дальнейшее продолжение в исследованиях многих ученых, и, в частности, Е. И. Степановой и В. П. Зинченко и др. Человеческий потенциал, по мнению Б. Ф. Ломова, представлен в его способностях, системах знаний и навыков. Данный концептуальный подход ученого успешно развивались в трудах его последователей В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко и др. Понятие «личностный потенциал» детально исследуется в работах Д. А. Леонтьева, в содержание которого он включает: личностную автономию и независимость, внутреннюю свободу; осмысленность жизни; жизнестойкость в сложных обстоятельствах; готовность к внутренним изменениям; способность воспринимать новую неопределенную информацию; постоянную готовность к действию; особенности планирования деятельности; временную перспективу личности и др.

За последние десять лет развитие общих закономерностей формирования потенциальной сферы или функционального ресурса человека осуществляется при изучении адаптационного потенциала (А.Г. Маклаков), творческого потенциала (Д. Б. Богоявленская, Е. Л. Яковлева), интеллектуального потенциала (Ж. А. Балакшина, Л. Н. Кулешова, Т. В. Прохоренко, Е. Ф. Рыбалко), менеджерского потенциала (Т. Р. Гребенюк, Т. Р. Лепеха, Г. А. Соловейчик, А. Г. Шмелев), духовного потенциала (Н. А. Коваль, Р. П. Мильруд, К. В. Петров, Н. Б. Трофимова и др.), аксиологического потенциала (Е. В. Бондаревская, Г. Е. Залесский, А. В. Кирьякова, С. Г. Кулагина, Л. В. Моисеева и др.), акмеологического потенциала (Н. Д. Мотыгуллин, В. И. Земцова, А. А. Жигулин, Е. А. Леонтьева и др.), личностного потенциала (Л. А. Александрова, О. Е. Дергачева, Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Н. Осин и др.), личностно-профессионального потенциала (В. Н. Дружинин, С. Л. Рубинштейн, А. А. Реан, В. Д. Шадриков, К. Спирмен, Л. Тэрстоун и др.).

Содержание и структура субъектного потенциала личности, хотя и исследовалась достаточно активно в отечественной психологии и педагогике (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Т. И. Артемьева, И. В. Байер, Е. В. Дьячкова, В. П. Иванова, В. Н. Марков, А. С. Огнев, В. А. Петровский, Г. В. Суходольский, Е. П. Ходаева и др.), тем не менее, в настоящий момент подходы к определению содержания данного понятия у различных ученых сильно разнятся, хотя, в общем и целом, под субъектным потенциалом личности эти ученые обычно понимают форму существования субъектности, основу которой составляют способности к самодетерминации, самореализации и самоопределению в мире.

В зарубежных психологических исследованиях потенциальных возможностей личности человека, в том числе в качестве субъекта, существует разнообразие подходов и теорий: психоаналитические концепции (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Г. Юнг и др.), концепции представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), исследования в области мотивации личности (Д. Е. Берлайн, К. Левин, Дж. Роттер и др.).

В определении сущности профессионального и в том числе профессионально-педагогического потенциала многие отечественные авторы исходят из ресурсного подхода и понимают его как систему внутренних ресурсов, проявляющихся в профессиональных достижениях (А. М. Боднар, Т. Л. Божинская, А. А. Костылева, О. О. Киселева, В. Н. Марков, Е. Ю. Никитина и др.).

Между тем до настоящего времени нет работ, раскрывающих особенности взаимосвязи и взаимозависимости субъектных и профессиональных компонентов потенциала будущего учителя, что порождает ряд **противоречий** между:

- потребностью общества в учителе с активным, творческим отношением к профессиональной деятельности и отсутствием должного внимания в образовательном процессе вуза к развитию компонентов профессиональной компетентности, основанных на субъектности;
- ориентацией высшей педагогической школы на компетентную и профессионально зрелую личность будущего учителя и отставанием профессионально-педагогической подготовки в развитии ее субъектных компетенций, составляющих ядро субъектно-профессионального потенциала;

▪ исследованиями, нацеленными преимущественно на изучения закономерностей развития общепрофессиональных компетенций педагога, и снижением научного интереса к субъектной природе процесса их формирования.

Выявленные противоречия обусловили **научную задачу исследования**, которая заключается в разработке модели повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя, основанной на методах интерактивной технологии.

**Объектом исследования** выступает процесс повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя, а его **предметом** – педагогические условия повышения данного потенциала в образовательном процессе вуза средствами интерактивной технологии на примере профилей подготовки «русский язык» и «изобразительное искусство».

**Цель исследования:** научно обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в образовательном процессе педагогического вуза на основе субъектно-ориентированного и компетентностного подходов с использованием методов интерактивной технологии.

**Гипотеза исследования:** процесс повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя в образовательного процессе вуза будет более эффективным, если:

▪ педагогическим полем формирования взаимосвязи и взаимообусловленности компонентов субъектно-профессионального потенциала будущего учителя выступает многомерное пространство профессионально-личностного самоопределения, в рамках которого формируется и актуализируется их интегральное единство;

▪ в структурно-функциональной модели повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя представлен процесс формирования внутреннего единства его базовых (субъектных) и общепрофессиональных компонентов (компетенций) в интегральные образования – субъектно-профессиональные компетенции;

▪ усилена субъектность будущего учителя, способствующая повышению системообразующей роли субъектно-профессиональных компетенций в структуре кластера общепрофессиональных компетенций и субъектно-профессионального потенциала в целом;

▪ созданы педагогические условия: организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические, способствующие повышению субъектно-профессионального потенциала будущего учителя в образовательном процессе вуза.

В соответствии с обозначенной проблемой, объектом, предметом и целью исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить сущность, содержание и структурные компоненты субъектно-профессионального потенциала будущих бакалавров образования (учителей) на примере профилей «русский язык» и «изобразительное искусство»;

2. Разработать структурно-функциональную модель повышения субъектно-профессионального потенциала средствами интерактивной технологии;

3. Изучить роль и значение субъектных и общепрофессиональных компонентов в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих учителей;

4. Экспериментально исследовать особенности системных связей в структуре кластера общеобразовательных компетенций будущих учителей на примере профилей «русский язык» и «изобразительное искусство»;

5. Разработать и экспериментально апробировать педагогические условия повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в образовательном процессе педагогического вуза средствами интерактивной технологии.

**Методологическую основу исследования** составляют: общая теория развития и деятельности (Н. Г. Алексеев, Г. П. Щедровицкий и др.); философские и психологические принципы формирования субъективности (А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков и др.); экзистенциальный подход (Д. А. Леонтьев, Э. ван Дорзен и др.); системно-структурный подход (В. П. Беспалько, Е. Юдин и др.); ценностно-смысловой подход (Б. С. Братусь, Д.А. Леонтьев); концепция гуманизации образования (Д. А. Леонтьев, А. В. Петровский и др.); предметно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, С. Л. Рубинштейн и др.), компетентностный подход (В. Н. Дружинин, Т. В. Кудрявцев, В. А. Сластенин и др.).

**Теоретическую основу исследования** составляют: общепсихологическая концепция личностного потенциала и структура личности по Д. А. Леонтьеву; теории самодетерминации Э. Деси, Р. Райана, Е. Р. Калитеевской, Д. А. Леонтьева; идеи актуализации потенциальной сферы через ее содержание и актуальные проявления в деятельности (Б. Г. Ананьев, Т. И. Артемьева, В. А. Ганзен, Л. А. Головей), концепция детерминирующей функции сферы потенциального в развитии личности, служащая источником смыслообразования, временной перспективы (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Е. М. Борисова); система взглядов на понимание компетентности и компетенций (И. А. Зимняя, В. В. Краевский, А. В. Хуторской и др.), теории формирования профессиональной компетентности (Ю. В. Варданян, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. Н. Лобанова, Л. М. Митина, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, и др.); научные данные о проектировании и конструировании профессионально-ориентированных технологий обучения (М. В. Кларин, М. М. Левина, В. А. Сластенин и др.)

**Методы исследования.** Для решения поставленных в исследовании задач и проверки гипотезы применялся ряд методов и методик: теоретико-методологический анализ научной литературы по проблемам исследования, эмпирические методы: наблюдение, эксперимент, экспертная оценка, методика диагностики рефлексивности В. В. Пономаревой и А. В. Карпова, тест-опросник субъективной локализации контроля – модификация шкалы I-E Дж. Роттера, тест смысложизненных ориентации Д. А. Леонтьева, тест жизнестойкости С. Мадди, опросник Ф. Зимбардо, методики Смекала-Кучера, Н. Е. Щурковой и Н. П. Фетискина, методика «Профессиональная автобиография», авторские анкеты и опросники, методы статистической обработки (STATISTICA 6.0).

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

- разработана структурно-функциональная модель повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя, в состав базовых (субъект-

ных) компонентов которой включены локус контроля, временная и ценностно-смысловая перспектива, рефлексия, ответственность, жизнестойкость, в число общепрофессиональных компонентов – профессионально-педагогические и субъектно-профессиональные компетенции;

- выявлены новые существенные признаки понятия «субъектно-профессиональный потенциал личности» как интегрального единства субъектных и профессиональных компонентов;

- экспериментально исследованы особенности взаимосвязи субъектных и общепрофессиональных компонентов будущих учителей;

- обнаружена взаимосвязь субъектно-профессиональных и профессионально-педагогических компетенций в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в вузе;

- обоснована и экспериментально проверена эффективность педагогических условий, способствующих повышению субъектно-профессионального потенциала личности будущего учителя.

**Теоретическая основа исследования** состоит в том, что в нем:

- систематизированы представления о системно-структурной организации субъектно-профессионального потенциала личности будущего педагога и компонентах его составляющих: субъектности, временной и ценностно-смысловой перспективе, рефлексии, ответственности, жизнестойкости и общепрофессиональных компетенциях.

- уточнено понятие «субъектно-профессиональный потенциал личности», определяемое как индивидуальный ресурс его личностного и профессионального развития, интегральное единство субъектных качеств личности и общепрофессиональных компетенций, обеспечивающих возможность успешного освоения профессии и развитие личности профессионала;

- доказана зависимость повышения субъектно-профессионального потенциала личности будущего педагога от возможности интеграции общепрофессиональных компетенций педагога в системное-структурное единство, в котором субъектно-профессиональные компетенции выполняют системообразующие функции.

**Практическая значимость** работы определяется тем, что:

- содержащиеся в исследовании теоретические обобщения доведены до уровня их практического применения в образовательном процессе вуза при подготовке учителей;

- апробирован комплекс методических материалов для оценки сформированности компонентов субъектно-профессионального потенциала личности будущего педагога и качества его подготовки в вузе;

- теоретические основания и практические выводы исследования могут быть использованы в качестве образовательного дидактического модуля при формировании рабочих программ курсов при проведении основных видов учебных занятий с использованием предложенных вариантов диагностических заданий, рекомендаций к выполнению курсовых и выпускных квалификационных работ;

- материалы диссертации могут быть использованы в рамках учебного курса «Педагогика».

**Достоверность и надежность полученных результатов** обеспечены тем, что развиваемые в исследовании подходы и научные гипотезы обоснованы методологически и фактологически, аргументированы и получили подтверждение опытным путем, опираясь на системный, субъектно-деятельностный, компетентностный подходы с использованием комплекса методов, адекватных природе изучаемого явления, целям и задачам исследования, репрезентативностью, сопоставимостью с массовой практикой.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

□ Субъектно-профессиональный потенциал будущего педагога может быть определен в качестве системного личностного новообразования в составе субъектных и профессиональных компонентов, актуализируемых в форме субъектно-профессиональных компетенций, адекватных природе педагогической деятельности, сложившихся в результате активности человека как субъекта педагогической деятельности и целенаправленного процесса обучения в вузе;

□ Содержание и структура субъектно-профессионального потенциала будущего педагога, определяется, с одной стороны, субъектным потенциалом личности (внутренним локусом контроля и другими субъектными качествами личности), с другой – общепрофессиональными компетенциями будущего педагога, которые интегрируются в системные единства – плеяды в зависимости от профиля обучения. При этом в структуре корреляционных плеяд общепрофессиональных компетенций будущего учителя изобразительного искусства системообразующими компонентами чаще выступают субъектно-профессиональные компетенции (интерактивная, рефлексивная, имплементарная), тогда, как в структуре корреляционных плеяд будущих учителей русского языка роль системообразующих выполняют, в основном, профессионально-педагогические компетенции (дидактическая, методическая);

□ Эффективными средствами повышения субъектно-профессионального потенциала выступают методы интерактивной технологии, которые способствуют усилению интегративных связей между субъектно-профессиональными и профессионально-педагогическими компетенциями, отражающими позитивные изменения в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих учителей.

□ Резервы повышения субъектно-профессионального потенциала будущего педагога в вузе могут находиться в сфере создания следующих педагогических условий:

- *организационно-педагогических*, нацеленных на развитие личностного аспекта педагогической системы – формирование общепрофессиональных компетенций средствами интерактивной технологии (*компетентностный подход*);

- *психолого-педагогических*, основанных на методах интерактивной технологии, нацеленных на развитие личностного аспекта педагогической системы – активизации базовых (субъектных) компонентов потенциала: внутреннего локуса контроля, рефлексии, самодетерминации, субъектно-рефлексивной позиции (*субъектно-деятельностный подход*);

- *дидактических* – направленных на отбор, конструирование элементов содержания образовательного процесса, включающих разработку на основании ФГОС моду-



ля дисциплин, релевантных цели усиления субъектно-профессионального потенциала, повышении доли интерактивных занятий в учебных планах и программах (*дидактический подход*).

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Представленные в диссертационном исследовании результаты нашли свое отражение в 17 публикациях: научных статьях, в том числе в журналах, рекомендованных ВАК МО и науки РФ: научно-теоретическом журнале «Экономические и гуманитарные исследования регионов», г. Пятигорск, 2014 г.; «Вестник Орловского государственного университета», г. Орел, 2015 г., «Вестник Воронежского государственного университета», г. Воронеж, 2016 г. Участии в научно-практических конференциях: VIII Международной научно-практической конференции, г. Краснодар, 2014 г.; V Международной научно-практической конференции, г. Ставрополь, 2014 г.; Всероссийской научно-практической конференции, г. Волгоград, 2015 г.; II Международной научно-практической конференции, г. Казань, 2015 г.; XI Международной научно-практической конференции, г. Тамбов 2015 г.; Международной научной конференции, г. Москва, 2015 г. Основные идеи, теоретические принципы, основные материалы диссертационного исследования были протестированы и одобрены на заседаниях кафедры теории и истории педагогики, кафедры педагогики и социальной работы института психологии и образования Липецкого государственного педагогического университета.

**Опытно-экспериментальная исследовательская база** – Липецкий государственный педагогический университет, филологический и художественно-графический факультеты. В исследование приняли участие 96 студентов.

Исследование проводилось в несколько этапов.

**Первый этап** (2013-2014 гг.) состоял в оценке текущего состояния проблемы, накопление личного опыта интерпретации проблемы, поиска резервов повышения субъектно-профессионального потенциала будущего преподавателя, определение научного аппарата и программы исследования, организация его эмпирической части, уточнение общей гипотезы, эмпирическое исследование составляющих субъектно-профессионального потенциала личности будущего учителя.

**Второй этап** (2014-2015 гг.) включал формирующий эксперимент, в котором создавались психолого-педагогические условия повышения субъектно-профессионального потенциала будущего педагога. Результаты исследования подвергались проверке, корректировке, обсуждались и реализовывались в учебном процессе. Уточнялась и дополнялась программа опытно-экспериментальной работы, проводился анализ промежуточных результатов исследования.

**На третьем этапе** (2015-2016 гг.) систематизировались и обобщались теоретические и практические результаты исследования, достигнутые результаты оформлялись в виде диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

**Структура диссертации.** Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

**Во введении** обосновываются актуальность, проблема, цель, объект, предмет, задачи, гипотеза, методология, теоретические основы и методы исследования, раскрыты его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, обозначены положения, выносимые на защиту.

**В первой главе «Теоретико-методологические основы повышения субъектно-профессионального потенциала будущего бакалавра педагогического образования (учителя) в учебном процессе вуза»** рассматриваются современное состояние проблемы исследования субъектно-профессионального потенциала будущего учителя, ориентиры «исследовательского пространства» компонентов потенциала, в качестве которого обозначены процессы профессионально-личностного самоопределения. Определено структурное и функциональное содержание субъектно-профессионального потенциала будущего учителя как интегративного единства, роль и место субъектных и профессиональных компонентов в структуре потенциала. Представлены теоретико-методологические положения, являющиеся основанием для построения структурно-функциональной модели субъектно-профессионального потенциала будущего учителя и педагогических условий его повышения. Обозначены возможные структурные и функциональные взаимосвязи субъектных и профессиональных компонентов потенциала.

В научной психолого-педагогической литературе наряду с различным вариантами понятия «потенциал» употребляется понятие «субъектный потенциал». Исследованиям потенциала личности как субъекта посвящены работы Л. И. Анцыферовой, Т. И. Артемьевой, А. В. Белошицкого, И. Ф. Бережной, Е. Н. Волковой, Н. И. Вьюновой, А. А. Деркача, В. Н. Маркова, А. С. Огнева и др. Под субъектным потенциалом данными учеными понимается форма существования субъектности, основу которого составляют «интегративная» и «неадаптивная» активность», мотивационно-ценностная сфера личности, способность к рефлексии, ответственность, способность к самодетерминации, самореализации и самоопределению.

Под профессиональным потенциалом в отечественной науке понимается совокупность внутренних личностных ресурсов (возможностей), которые активно реализуются в профессиональной деятельности, и тех, которые могут быть реализованы при желании или необходимости (В. А. Адольф, Е. А. Бояринцева, И. Ю. Дергалева, В. Н. Марков, И. Ю. Степанова и др.).

Закономерности и механизмы формирования субъектного потенциала, основаны на философских взглядах о природных и приобретенных свойствах, преобразующего окружающую действительность, свободного в своем выборе и одновременно ответственного субъекта. Разрабатываемый подход в изучении субъектного потенциала осуществляется по пути развития отечественных представлений об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности: развития, учебы, работы (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, и др.). В процессе профессионально-личностного самоопределения человека в его жизни все большее место занимают процессы самодетерминации, основой которых выступает субъектный потенциал личности.

Субъектно-профессиональный потенциал педагога, по нашему мнению, следует рассматривать в контексте следующих теоретических подходов: формирование субъектности будущего профессионала (субъектно-деятельностный подход), введе-

ние изменений в содержание и структуру приобретаемых знаний (дидактический подход), формирование способов преобразования приобретенных знаний в практические действия при решении профессиональных задач (компетентностный подход).

Мы исходим из понимания процесса актуализации субъектно-профессионального потенциала как перехода потенциальных свойств субъекта в актуальные и, в том числе, профессиональные. Успешность и способы актуализации субъектно-профессионального потенциала будущего учителя неразрывно связаны с формирующейся активностью во всех сферах жизнедеятельности, включая учебную и профессиональную, а также с рефлексией, временной и ценностно-смысловой и профессиональной перспективой, ответственностью, регулирующей и регламентирующей поведение педагога. Иначе говоря, субъектно-профессиональный потенциал будущего учителя – интегративное образование, состоящее из субъектных качеств личности, актуализирующихся при определенных условиях в структурные компоненты профессионально-педагогической деятельности.

Субъектно-профессиональный потенциал личности будущего учителя может быть определен в качестве интегрального личностного новобразования – единства профессиональных и субъектных компонентов, включающих локус контроля, рефлексивность, ответственность, временную и ценностно-смысловую перспективу, адекватных содержанию педагогической деятельности, формирующихся в результате активности личности как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Раскрытие потенциала личности чаще всего происходит в процессе становления профессионализма. Основные составляющие компоненты субъектно-профессионального потенциала учителя понимаются и определяются нами как «сферы» проявления потенциальных и ресурсных возможностей личности учителя и ассоциируются с определенным пространством, в содержании которого обнаруживаются структурные элементы исследуемого явления. Таким пространством могут выступать различные формы самоопределения личности будущего учителя (личностное, профессиональное и др.). По мнению А. А. Деркача, в процессе профессионального самоопределения происходит «слияние жизненного и профессионального пути в единый путь-цель». Таким образом, можно утверждать о тесном переплетении различных сфер самоопределения личности, в рамках которых актуализируется потенциал субъекта деятельности.

Доминантой процесса самоопределения, в ходе которого актуализируется субъектно-профессиональный потенциал личности, многие ученые (К. А. Абульханова-Славская, Е. И. Головаха, Р. Кастенбаум, Т. Коттле, А. А. Кроник, Л. Ю. Кублицкене, Ж. Нюттен, Н. Н. Толстых и др.) называют умение человека видеть и строить жизненное пространство и перспективу. Жизненная перспектива определяется Е. И. Головахой и А. А. Кроником как проект – «потенциальная возможность развития личности».

В анализе содержания и структуры субъектно-профессионального потенциала учителя В. А. Сластенин определяет рефлексивность как системообразующий фактор профессионализма. Рефлексивная компетенция чаще всего выступает в качестве ресурса преодоления проблемной ситуации в профессиональной деятельности. С. Мадди включает рефлексивность в структуру жизнестойкости – особой личностной

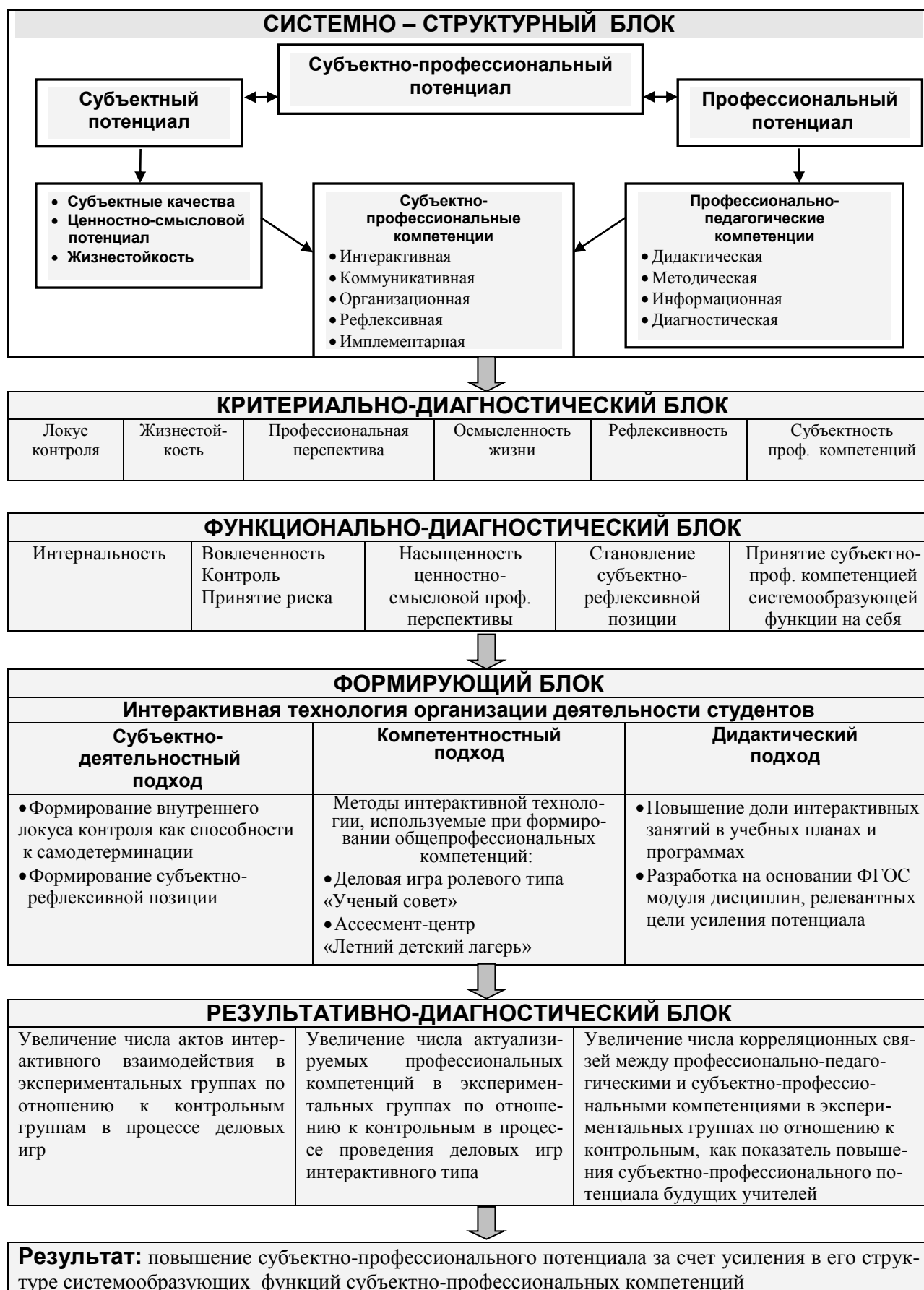
диспозиции человека, обладающего высокими ресурсами поведения в проблемной ситуации. Это личностное свойство С. Мадди обозначил как «харди» – жизнестойкость.

Способность произвольного управления собственной ценностно-смысловой и мотивационной сферой – одна из важнейших характеристик субъектности личности, показатель ее зрелости и потенциала. По мнению Д. А. Леонтьева, феномен самодетерминации выступает формой проявления потенциала личности, который может быть представлен как интегральная характеристика уровня личностной зрелости.

Субъект актуализирует свой потенциал и самоопределяется как личность через формирование в себе ответственного отношения к жизнедеятельности (С. Л. Рубинштейн). Психолого-педагогические аспекты ответственности рассматриваются многими авторами как обобщённое свойство личности с характеристикой социальной типичности и нравственной позиции, которая, по мнению Д.А. Леонтьева, выступает стержневым компонентом потенциала личности. Тем не менее, прежде чем совершить те или иные действия человек, как правило, обдумывает их, планирует пути и средства достижения поставленных целей, предвидит последствия своих действий, понимая, что несёт ответственность за принимаемые им решения. Следовательно, формирование ответственности также тесно связано с развитием рефлексии. Если на раннем этапе формирования личности уровень ответственности диктуется взрослыми, то в юношеском возрасте она определяется ростом индивидуального самосознания, саморегуляции – моральными мотивами, ценностями, чувством долга и ответственности. Ценностно-смысловая сфера личности определяет цели, которые ставит перед собой человек, стремления, ему свойственные, мотивы, в соответствии с которыми он действует, интересы, которыми он руководствуется в своей деятельности. Потенциал личности, следовательно, может быть также исследован с аксиологических позиций в русле проблем ценностных ориентаций (Е. В. Бондаревская, Г. Е. Залесский, А. В. Кирьякова, С. Г. Кулагина, Л. В. Моисеева).

Понятие «субъектно-профессиональный потенциал» учителя включает как реальные профессиональные возможности (общая компетентность и частные компетенции), готовность к эффективной профессиональной деятельности, так и нереализованные профессиональные свойства, внутренние ресурсы. При этом, субъектно-профессиональный потенциал, как интегральное свойство будущего профессионала, выступает одновременно продуктом активности самого субъекта учебно-профессиональной деятельности и результатом образовательного процесса в вузе.

Структурно-функциональная модель повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя представлена на рис.1.



**Рис. 1. Структурно-функциональная модель повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя средствами интерактивной технологии**

Субъектно-профессиональный потенциал личности будущего учителя аккумулируется в его формирующихся способностях (компетенциях) к практической реализации в учебно-воспитательном процессе вуза индивидуальных траекторий и программ профессионально-личностного саморазвития; осуществлению необходимой их коррекции; самоанализа учебно-профессиональных и жизненных достижений; самосовершенствования; усиления роли профессионально и субъектно-ориентированных компетенций. Таким образом, наиболее актуальной репрезентацией субъектно-профессионального потенциала выступают компетенции. Именно компетенции превращают внутренние ресурсы личности в ее стратегический актив.

Содержание субъектно-профессионального потенциала личности учителя можно также с полным правом соотнести с так называемыми «субъектными компетенциями» и, в конечном итоге, – с общей профессиональной компетентностью и профессионализмом учителя – готовностью и способностью эффективно решать различного рода профессионально-педагогические задачи в самых разнообразных условиях. В психолого-педагогических исследованиях достаточно сложно найти упоминание о связи компетентности и компетенций с профессиональным потенциалом личности.

В данном исследовании изучение субъектно-профессионального потенциала будущего педагога осуществляется через анализ системных связей его составляющих: структурных компонентов субъектности (субъектных качеств) и неразрывно связанных с ними общепрофессиональных компонентов (компетенций).

**Во второй главе «Эмпирическое исследование педагогических условий повышения субъектно-профессионального потенциала будущих бакалавров педагогического образования (учителей) в учебном процессе вуза на примере профилей «русский язык» и «изобразительное искусство»** рассматриваются структурные характеристики исследуемого явления и выявленные в результате опытно-экспериментальной работы педагогические условия повышения субъектно-профессионального потенциала будущего бакалавра образования (учителя) в учебном процессе вуза на примере профилей «русский язык» и «изобразительное искусство».

В связи с задачами исследования на первом этапе проведена диагностика базовых (субъектных) компонентов потенциала: локуса контроля (интернальности-экстернальности), содержания и структуры ценностно-смысловых образований, ценностно-смысловой временной перспективы, рефлексивности, ответственности, жизнестойкости студентов филологического (будущий учитель русского языка) и художественно-графического факультета (будущий учитель изобразительного искусства – ИЗО), всего 96 испытуемых. Компетентными судьями (учителями и методистами вуза) у данной категории студентов также оценивалась сформированность общепрофессиональных компетенций.

Диагностика локуса контроля (интернальности-экстернальности) с помощью теста-опросника субъективной локализации контроля (модификация шкалы I-E Дж. Роттера Е. Ф. Бажина, С. Р. Пантिलеева, В. В. Столина) показала статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента между группами студентов филфака и ХГФ по всем основным шкалам теста в пользу последних.

Результаты, диагностики полученные по модифицированной нами методике «Профессиональная автобиография» Л. Ф. Бурлачука, Е. Ю. Коржовой свидетельствуют о том, что большинство показателей группы студентов ХГФ превышают показатели испытуемых группы студентов филфака. Их отличает высокая продуктивность воспроизведения событий, оказавших влияние на профессиональное становление, превышающая нормативные показатели, легкость актуализации значимых событий профессиональной направленности в прошлом и будущем, сравнительно невысокая реализованность событий будущей профессиональной карьеры, наличие временной перспективы, интереса к будущему, высокая степень потенциальности событий профессионального роста, превышающая норму, большее число событий касающихся повышения квалификации, карьерного роста, будущей работы.

С помощью теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева нами было предпринято экспериментальное исследование ценностно-мысловых компонентов субъектно-профессионального потенциала (ценностного потенциала): степени осмысленности жизни будущими педагогами ИЗО и русского языка, наличия у них жизненных целей на будущее, эмоциональной насыщенности жизни, ее оценки, как интересной, наполненной переживаниями, смыслом. Две последние шкалы теста – «Локус контроля «Жизнь» и Локус контроля «Я», по своей сути, выявляют субъектные качества личности испытуемых. Данные по шкале «Локус контроля «Жизнь» свидетельствуют о том, что у большей части студентов ИЗО существует более четкое, чем у студентов филфака убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и их воплощать. Результаты проведенного исследования, позволяют сделать вывод о том, что большинство студентов ИЗО имеют более четкие представления о целях и смысле прожитой жизни, точнее представляют собственный жизненный путь, чем студенты филфака, а потому, ставят перед собой более конкретные цели. Студенты ИЗО оценивают свою жизнь как более интересную и наполненную смыслом.

В процессе профессионально-личностного самоопределения будущего педагога строится перспектива будущего, актуализируется рефлексия жизненного и профессионального пути личности. Нами исследован уровень рефлексивности студентов ХГФ и филфака по методике А. В. Карпова, В. В. Пономаревой. Результаты теста свидетельствуют о более высоком уровне рефлексивности будущей деятельности студентов ИЗО по сравнению с будущими учителями русского языка. Однако показатели рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми и уровень ретроспективной рефлексии у будущих учителей русского языка несколько выше, чем у студентов ИЗО. Тем не менее, полученные по методике «Профессиональная автобиография» Л. Ф. Бурлачука, Е. Ю. Коржовой, студенты ИЗО продемонстрировали более высокую, чем студенты филфака, рефлексивность профессионального пути: легкость актуализации значимых событий профессиональной направленности в прошлом и будущем, сравнительно невысокую реализованность событий будущей профессиональной карьеры, наличие интереса к будущему, большее число событий касающихся повышения квалификации, карьерного роста, будущей работы.

Важным компонентом субъектно-профессионального потенциала выступает ответственность, которую считают одним из проявлений интернальности. Как уже отмечалось, будущие учителя ИЗО обладают более высоким уровнем интернальности и, следовательно, более высоким уровнем ответственности, чем будущие учителя русского языка.

Оценка жизнестойкости будущих учителей ИЗО и русского языка как одного из компонентов субъектно-профессионального потенциала, связанного со стратегиями совладания, определялась с помощью теста С. Мадди. По всем параметрам жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) выше показатели будущих учителей ИЗО: они, более, чем студенты филфака убеждены в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное, уверены в том, что они могут влиять на результат происходящего, даже, если успех не гарантирован, готовы действовать на свой страх и риск.

Таблица 1

**Коэффициенты корреляции в структуре базовых  
(субъектных) компонентов субъектно-профессионального  
потенциала будущих учителей ИЗО и русского языка  
по Спирмену ( $n_1$ - 24,  $n_2$ - 24)**

Компоненты субъектности	Интернальность	Жизнестойкость	Осмысленность жизни	Рефлексивность	Проф. перспектива	Временная перспектива		
						Гедон. настоящее	Фатал. настоящее	Будущее
Интернальность	1	0,782*	0,824*	0,931*	0,725*	0,734*	- 0,242	0,823*
		0,182	0,224	0,231	0,225	0,134	0,243	0,223
Жизнестойкость	0,691*	1	0,755*	0,821*	0,611*	0,876*	-0,117	0,943**
	0,236		0,215	0,301*	0,242	0,514*	0,743	0,134
Осмысленность жизни	0,793*	0,922**	1	0,886*	0,877*	0,482*	0,231	0,994**
	0,164	0,423*		0,581*	0,438*	0,619*	-0,121	0,127*
Рефлексивность	0,692*	0,924**	0,971*	1	0,774*	0,828*	-0,176	0,814*
	0,282	0,624*	0,631*		0,242	0,464	0,564*	0,227
Проф. перспектива	0,593*	0,869*	0,927*	0,859*	1	0,789*	-0,145	0,901*
	0,153	0,535*	0,655*	0,667*		0,566*	0,622*	0,477*

*Примечание:* в верхних строчках таблицы темным цветом выделены коэффициенты корреляции компетенций у будущих учителей ИЗО ( $n_1$ ), в нижних строчках – коэффициенты корреляции будущих учителей русского языка ( $n_2$ ), \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Корреляционные связи базовых (субъектных) компонентов субъектно-профессионального потенциала свидетельствуют о том, что системообразующими компонентами потенциала (как имеющие наибольшее число связей с другими компонентами потенциала) у будущих учителей ИЗО выступают «интернальность» и «профессиональная перспектива». У будущих учителей русского языка – «осмысленность жизни». Характер корреляционных связей субъектных компонентов потенциала у студентов ИЗО свидетельствует о его структурном единстве, тогда, как у студентов филфака эти связи разрознены (табл. 1).

Выявленные опытно-экспериментальным путем различия в структуре и содержании субъектно-профессионального потенциала будущих учителей ИЗО и русского



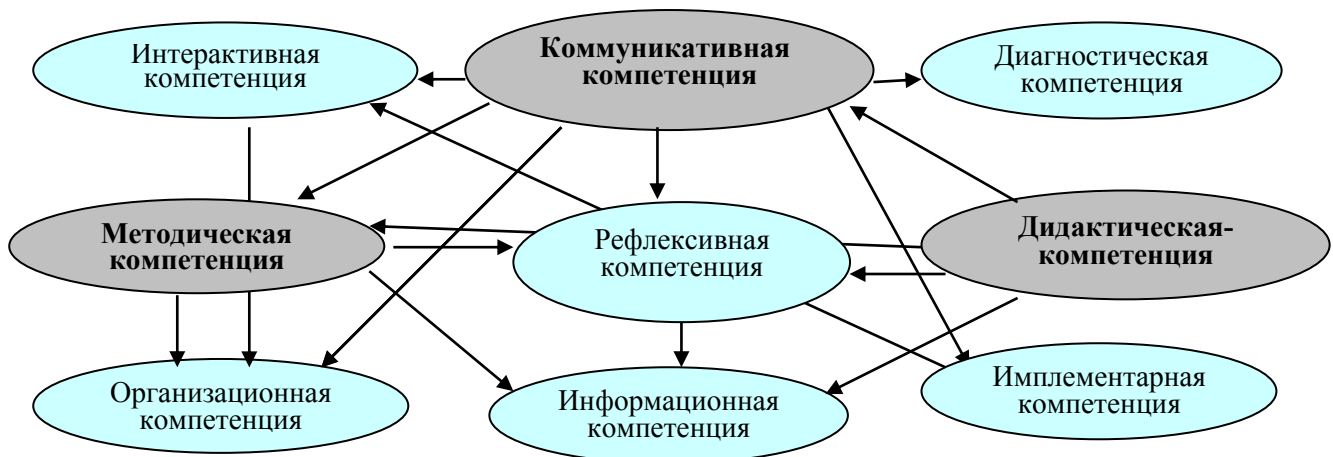
языка могут быть интерпретированы в рамках различий в специфике профессиональной направленности и личностных качествах будущих учителей. Если профессия учителя ИЗО предполагает больше «степеней свободы» в трудоустройстве (общеобразовательная или художественная школа, сфера рекламы, музеи, выставочные залы и др.), то профессия учителя русского языка имеет достаточно узкую сферу применения (общеобразовательная школа, редактор в газете, журнале). Основываясь на полученных нами данных, мы вправе объяснить различия в эмпирических показателях субъектных компонентов направленностью и личностными качествами абитуриентов и соответственно различным уровнем их субъектности.

На следующем этапе исследования, на основании анализа ФГОС бакалавриата по направлению 050100 «Педагогическое образование», нами были выделены следующие общепрофессиональные компетенции бакалавра педагогического образования: организаторская – способность к организации сотрудничества обучающихся и воспитанников; дидактическая – способность к редактированию и адаптации учебного материала профессионального и социально значимого содержания; методическая – способность применять современные методики и технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса; информационная – способность применять современные информационные технологии; диагностическая – способность применять современные методы диагностики достижений обучающихся; коммуникативная – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, владение основами речевой профессиональной культуры; интерактивная – готовность активно включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами; имплементарная – способность к реализации в практической деятельности учебных программ; рефлексивная – способность осознавать и осмысливать содержание и результаты профессионально-педагогической деятельности.

Среди приведенного выше перечня общепрофессиональных компетенций нами выделены «профессионально-педагогические» и «субъектно-профессиональные» компетенции. К категории первых мы отнесли компетенции, относящиеся к сфере решения конкретных профессионально-педагогических задач. Содержание «субъектно-профессиональных» компетенций наряду с профессиональными способностями подразумевает актуализацию субъектных качеств личности: активное, деятельное «Я», инициативность, способность к преодолению препятствий, активность в ситуации неопределенности, нацеленность на реализацию задуманного и др. К этой категории мы отнесли интерактивную, коммуникативную, организаторскую, рефлексивную и имплементарную компетенции.

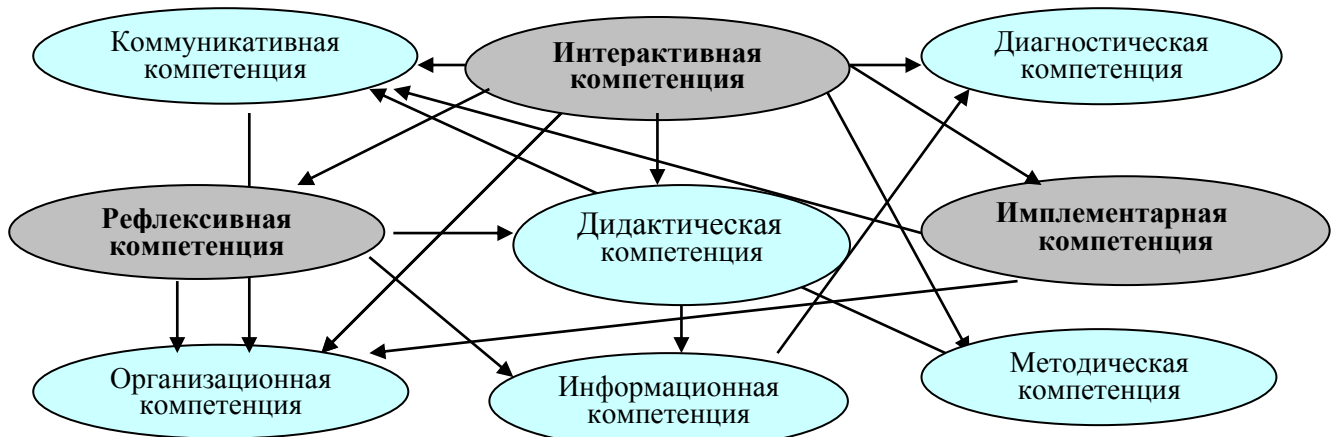
Далее у студентов – будущих учителей русского языка и ИЗО компетентными судьями (учителями и методистами вуза) по специально разработанной анкете в баллах оценивалась сформированность общепрофессиональных компетенций. У будущих учителей ИЗО отмечены более высокие оценки субъектно-профессиональных компетенций, чем у будущих учителей русского языка: интерактивной (23/18), рефлексивной (20/18), имплементарной (18/16), организационной (21/19). Исключение составляет коммуникативная компетенция (23/19). Однако более высокие оценки наблюдаются у будущих учителей русского языка в отношении методической (19/21) и дидактической (18/22) профессионально-педагогических компетенций. У студентов ИЗО также несколько ниже оценки сформированности информационной (18/21) и диагностической (20/18) компетенций.

На следующем этапе диагностического исследования был проведен анализ корреляционных связей внутри кластера общепрофессиональных компетенций будущих учителей русского языка и ИЗО (рис. 2 и 3). Нами выявлено, что в структуре корреляционных плеяд общепрофессиональных компетенций будущего учителя ИЗО системообразующими компетенциями выступают интерактивная, рефлексивная, имплементарная субъектно-профессиональные компетенции, причем, наибольшее число корреляционных связей наблюдается именно у интерактивной компетенции. В кластере корреляционных плеяд будущих учителей русского языка роль системообразующих выполняют коммуникативная, дидактическая, методическая компетенции, однако, наибольшим числом корреляционных связей обладает коммуникативная компетенция. Таким образом, именно интерактивная и коммуникативная компетенции как сферы компетентности общения, выступают структурообразующими (стержневыми) компонентами субъектно-профессионального потенциала будущих учителей русского языка и ИЗО.



**Рис. 2. Корреляционные плеяды общепрофессиональных компетенций в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих учителей русского языка по Спирмену (n - 24)**

*Примечание:* стрелка  $\rightarrow$  обозначает положительную связь. Темным цветом выделены компетенции, имеющие наибольшее число корреляционных связей с другими компетенциями



**Рис. 3. Корреляционные плеяды общепрофессиональных компетенций в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих учителей ИЗО по Спирмену (n - 24)**

*Примечание:* стрелка → обозначает положительную связь. Темным цветом выделены компетенции, имеющие наибольшее число корреляционных связей с другими компетенциями

Последующий анализ корреляционных связей внутри компонентов субъектно-профессионального потенциала свидетельствует о том, что в корреляционных плеядах будущих учителей ИЗО «*интернальность*» имеет наибольшее число значимых корреляционных связей с интерактивной, имплементарной и рефлексивной компетенциями. В корреляционных плеядах компонентов потенциала будущих учителей русского языка наблюдается более тесная связь компонента «*осмысленность жизни*» с коммуникативной, дидактической и методической компетенциями.

Следующий этап исследования был посвящен разработке педагогических условий повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей через усиление роли субъектно-профессиональных компетенций в его структуре. Основываясь на наших собственных исследованиях и исследованиях других ученых, мы вправе предположить, что интерактивная компетенция занимает особое место в кластере общепрофессиональных компетенций учителей. Многочисленными исследованиями показано, что формирование коммуникативной компетентности базируется на ее интерактивной основе (Е. В. Заматовская, М. И. Винокурова, В. П. Кузовлев Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов и др.). Можно предположить, что развитые формы интерактивной компетенции составляют основу формирования многих компетенций учителя, в том числе коммуникативной, информационной, организационной, рефлексивной и др. Следовательно, развитие общеобразовательных компетенций в структуре потенциала может осуществляться за счет активизации его стержневой (системообразующей) компоненты – *интерактивной компетенции*.

До проведения опытно-экспериментальной работы в экспериментальных и контрольных группах студентов – будущих учителей русского языка и ИЗО была проведена диагностика интерактивной направленности по методике Н. Е. Щурковой и Н. П. Фетискина. Результаты, полученные по шкале «Ориентация на взаимодействие и сотрудничество» свидетельствуют о высоком его уровне у студентов ИЗО (19) и среднем уровне у студентов филфака (14). Результаты диагностики общей направленности студентов филфака и ИЗО по методике Смекала-Кучера также подтвердили приведенные выше данные.

В соответствии с выявленной закономерностью, мы предложили в качестве основной интерактивную технологию (М. А. Петренко) – специальную форму организации деятельности студентов и повышения их субъектно-профессионального потенциала, основанную на широком взаимодействии (интеракции) и коммуникации студентов друг с другом. В ходе опытно-экспериментальной работы в экспериментальных группах были использованы такие формы активизации интерактивного взаимодействия, как *деловая игра ролевого типа «Ученый совет»*, *Ассесмент-центр «Летний детский лагерь»*, которые могут применяться не только в качестве обучающих техник, но и как инструмент оценки сформированности у обучающихся общепрофессиональных компетенций, и, в особенности, субъектно-профессиональных компетенций. Цели интерактивного взаимодействия служили показателем актуализации той или иной компетенции. В ходе проводимой опытно-экспериментальной работы экспертной группой

(опытными преподавателями вуза и методистами школ) фиксировалась актуализация соответствующих компетенций при определенных целях взаимодействия (интеракции). Например, при анализе и оценке суждений участников обсуждения, включая анализ адекватности собственной оценки, актуализировалась и фиксировалась рефлексивная компетенция, при установлении и поддержании необходимых вербальных контактов с другими участниками – коммуникативная компетенция и др. Число актов интерактивного взаимодействия служило критерием частоты актуализации соответствующей компетенции.

Деятельность студентов контрольных групп была организована в ходе педагогической практики в форме группового обсуждения психолого-педагогического анализа урока, в процессе которого группа экспертов проводила диагностическую оценку проявления компетенций, исходя из частоты их актуализации.

Анализ результатов формирующего эксперимента свидетельствует о том, что у студентов обеих экспериментальных групп отмечены статистически значимые положительные сдвиги в количестве интеракций и актуализации соответствующих им компетенций. Тем не менее, у студентов ХГФ отмечено большее число интеракций при соответствующих целях взаимодействия и соответственно большая частота актуализации тех или иных компетенций, чем у студентов филфака.

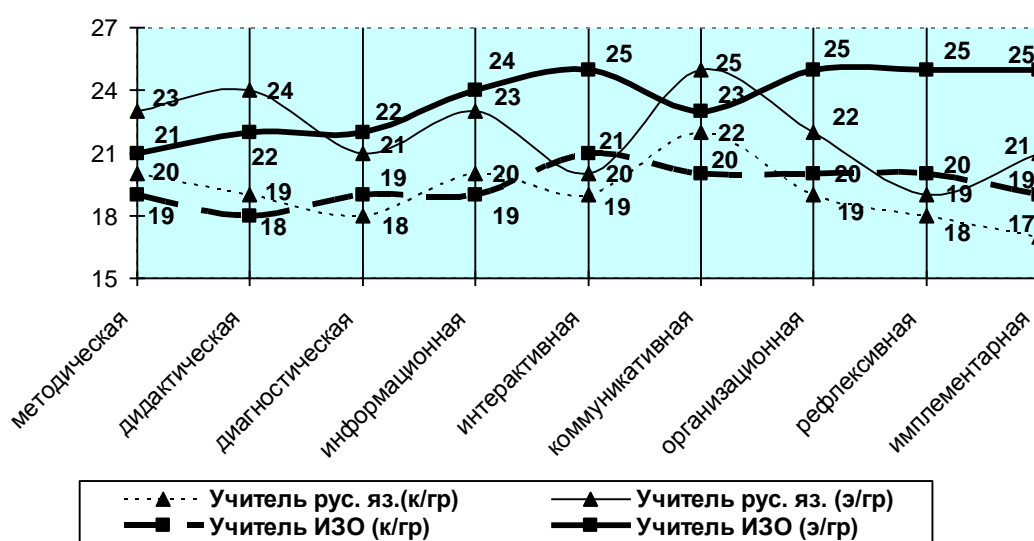
Проведенная по итогам опытно-экспериментальной работы диагностика интерактивной направленности студентов филфака и ХГФ по методикам Н. Е. Щурковой в модификации Н. П. Фетискина и Смекала-Кучера по шкале ориентации на взаимодействие и сотрудничество свидетельствует о повышении уровня общей интерактивности студентов в экспериментальных группах по сравнению с контрольными.

По окончании опытно-экспериментальной работы у студентов – будущих учителей русского языка и ИЗО компетентными судьями (учителями и методистами вуза) по разработанной оценочной анкете в контрольных и экспериментальных группах оценивалась сформированность общепрофессиональных компетенций (диагр.1). Результаты экспертной оценки свидетельствуют о повышении количественных показателей не только субъектно-профессиональных, но и профессионально-педагогических компетенций в обеих экспериментальных группах.

Корреляционный анализ по Спирмену (во всех случаях  $*p < 0,05$ ;  $**p < 0,01$ ;  $***p < 0,001$ ) внутри кластера компетенций в экспериментальной группе будущих учителей ИЗО в условиях внедрения в учебный процесс интерактивных методов обучения выявил наиболее тесную корреляцию интерактивной компетенции с имплементарной ( $\rho = 0,871^*$ ), рефлексивной ( $\rho = 0,782^*$ ), коммуникативной ( $\rho = 0,761^*$ ), организационной ( $\rho = 0,734^*$ ) компетенциями. Умеренная корреляционная связь отмечена у данной компетенции с методической ( $\rho = 0,464^*$ ), дидактической ( $\rho = 0,408^*$ ), диагностической ( $\rho = 0,455^*$ ) информационной ( $\rho = 0,471^*$ ) компетенциями. В контрольной группе студентов этого же профиля подготовки отмечена умеренная корреляционная связь интерактивной компетенции с рефлексивной ( $\rho = 0,431^*$ ) и имплементарной ( $\rho = 0,415^*$ ) компетенциями и слабая – с методической ( $\rho = 0,212^*$ ), дидактической ( $\rho = 0,303^*$ ), диагностической ( $\rho = 0,298^*$ ) и информационной ( $\rho = 0,271^*$ ) компетенциями. В экс-

периментальной группе будущих учителей русского языка при условии внедрения в учебный процесс интерактивных методов обучения наблюдалась наиболее тесная корреляционная связь интерактивной компетенции с коммуникативной ( $\rho=0,826^*$ ), рефлексивной ( $\rho=0,754^*$ ) компетенциями. Умеренная корреляция отмечена у интерактивной компетенции с имплементарной ( $\rho=0,445^*$ ), организационной ( $\rho=0,467^*$ ), методической ( $\rho=0,488^*$ ), дидактической ( $\rho=0,501^*$ ), информационной ( $\rho=0,499^*$ ) и слабая – с диагностической ( $\rho=0,110$ ) компетенциями. В контрольной группе студентов этого же профиля подготовки наблюдается умеренная корреляция коммуникативной компетенции с методической ( $\rho=0,577^*$ ) и дидактической ( $\rho=0,462^*$ ), рефлексивной ( $\rho=0,431^*$ ) компетенциями и слабая – с имплементарной ( $\rho=0,281^*$ ), диагностической ( $\rho=0,212^*$ ), информационной ( $\rho=0,231^*$ ), интерактивной ( $\rho=0,115^*$ ) компетенциями.

Диаграмма 1



**Показатели экспертной оценки общепрофессиональных компетенций у будущих учителей ИЗО и русского языка в экспериментальных и контрольных группах в баллах (n – 24 для всех групп)**

Таким образом, результаты специально организованного процесса обучения в экспериментальных группах испытуемых свидетельствуют о позитивных количественных и качественных изменениях в кластере общепрофессиональных компетенций. У испытуемых этих групп наблюдается не только увеличение количественных показателей сформированности компетенций, но и увеличение числа корреляционных связей между «субъектно-профессиональными» и «профессионально-педагогическими», компетенциями, что может служить одним из маркеров их интеграции как отражения позитивных изменений в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в сторону его повышения и усиления.

Теоретические исследования и проделанная опытно-экспериментальная работа дают основания для следующих **ВЫВОДОВ**:

□ Субъектно-профессиональный потенциал будущего педагога может быть определен в качестве системного личностного новообразования в составе следующих структурных компонентов: внутреннего локуса контроля, временной и ценностно-смысловой перспективы, рефлексии, ответственности, жизнестойкости и общепрофессиональных, в том числе субъектно-профессиональных компетенций, адекватных природе педагогической деятельности, сложившихся в результате активности человека как субъекта педагогической деятельности и целенаправленного процесса обучения в вузе;

□ Содержание и структура субъектно-профессионального потенциала будущего педагога, определяется, с одной стороны, субъектным потенциалом личности (внутренним локусом контроля и другими субъектными качествами личности), с другой – общепрофессиональными компетенциями будущего педагога, которые интегрируются в системные единства – плеяды в зависимости от профиля обучения. При этом в структуре корреляционных плеяд профессиональных компетенций будущего учителя изобразительного искусства системообразующими чаще выступают субъектно-профессиональные компетенции (интерактивная, рефлексивная, имплементарная), тогда, как в структуре корреляционных плеяд будущих учителей русского языка роль системообразующих выполняют в основном, профессионально-педагогические компетенции (коммуникативная, дидактическая, методическая);

□ Экспериментально выявлено, что эффективность методов интерактивной технологии повышения субъектно-профессионального потенциала связана с развитием его субъектных компонентов: у студентов ХГФ по сравнению со студентами филфака до эксперимента отмечены более высокие показатели субъектности и, соответственно, по итогам формирующего эксперимента – более высокие показатели интегративных связей субъектно-профессиональных и профессионально-педагогических компетенций как отражение позитивных изменений в структуре потенциала будущих учителей.

□ Резервы повышения субъектно-профессионального потенциала будущего педагога в вузе могут находиться в сфере создания следующих педагогических условий:

- *организационно-педагогических*, нацеленных на развитие личностного аспекта педагогической системы – формирование общепрофессиональных компетенций средствами интерактивной технологии (*компетентностный подход*);

- *психолого-педагогических*, основанных на методах интерактивной технологии, нацеленных на развитие личностного аспекта педагогической системы – активизации базовых (субъектных) компонентов потенциала: внутреннего локуса контроля, рефлексии, самодетерминации, субъектно-рефлексивной позиции (*субъектно-деятельностный подход*);

- *дидактических* – направленных на отбор, конструирование элементов содержания образовательного процесса, включающих разработку на основании ФГОС модуля дисциплин, релевантных цели усиления субъектно-профессионального потенциала, повышении доли интерактивных занятий в учебных планах и программах (*дидактический подход*).

**Перспективы исследования.** Предметом дальнейшего исследования может стать процесс формирования компенсаторных механизмов в структуре субъектных и

профессиональных компонентов субъектно-профессионального потенциала будущих учителей, а также психолого-педагогические условия сохранения и поддержания на высоком уровне его функциональных ресурсов у педагогических работников с различным стажем работы в школе.

Основные результаты диссертации изложены в следующих публикациях автора:

### **Научные статьи в журналах, входящих в реестр ВАК РФ**

1. Елисеева М. В. Формирование компенсаторных отношений в структуре профессиональной компетентности будущих педагогов коррекционно-образовательных учреждений [Текст] / М. В. Елисеева, В. К. Елисеев // Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». – 2014. – № 5. – С. 34–37.

2. Елисеева М. В. Особенности компенсаторных отношений в структуре педагогических стратегий у будущих учителей [Текст] / М. В. Елисеева // Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». – 2014. – № 5. – С. 13–15.

3. Елисеева М. В. Субъектно-профессиональный потенциал будущего учителя как проявление субъектности, компетентности, профессионализма [Текст] / М. В. Елисеева, В. К. Елисеев // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки»: научный журнал. – 2015. – №3(66). – С. 221–224.

4. Елисеева М. В. Педагогические условия повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя в образовательном процессе вуза [Текст] / М. В. Елисеева // Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». – 2015. – № 6. – С. 37–42.

5. Елисеева М. В. Исследование структурных компонентов субъектно-профессионального потенциала будущего учителя в связи с профилем подготовки в вузе [Текст] / М. В. Елисеева, В. К. Елисеев, Н. Н. Кузьмин // Вестник Воронежского государственного университета, 2016. – №1. – С. 52–56.

### **Статьи и тезисы докладов в сборниках научных трудов и материалов научных конференций**

6. Елисеева М. В. Ответственность как ресурс субъектно-профессионального потенциала личности учителя [Текст] / М. В. Елисеева, В. К. Елисеев // Проблемы современной науки: сборник научных трудов: выпуск 15. – Ставрополь: Логос, 2014. – С. 63–70

7. Елисеева М. В. Сущность и содержание субъектно-профессионального потенциала будущего бакалавра образования [Текст] / М. В. Елисеева // Проблемы и перспективы образования в XXI веке: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Ставрополь: Логос, 2014. – С. 56–60.

8. Елисеева М. В. Субъектный потенциал как основа формирования профессионализма будущих бакалавров образования [Текст] / М. В. Елисеева // Современная наука: тенденции развития: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. 26 ноября 2014 г.: Сборник научных трудов. В 2-х томах. Т.1. – Краснодар, 2014. – С. 115–119.

9. Елисеева М. В. Временная перспектива в структуре субъектно-профессионального потенциала будущего учителя [Текст] / М. В. Елисеева // Наука глазами молодых: сборник научных работ молодых ученых. – Липецк: ЛГПУ, 2015 – Вып. 2. – С. – 46–55.

10. Елисеева М. В. Субъектно-профессиональный потенциал будущего учителя: компетентностный подход [Текст] / М. В. Елисеева // Наука глазами молодых: сборник научных работ молодых ученых. – Липецк: ЛГПУ, 2015 – Вып. 2. – С. 55– 62.

11. Елисеева М. В. Субъектно-профессиональный потенциал учителя: субъектность→компетентность→профессионализм / М. В. Елисеева // Современная педагогика: теория, методика, практика: сборник материалов Международной научной конференции Россия, 29–30 января 2015 г., г. Москва. – С. 121–126 [Электронный ресурс: CD-ROM]

12. Елисеева М. В. Компетентностный подход к пониманию сущности субъектно-профессионального потенциала личности учителя [Текст] / М. В. Елисеева // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы II Международной научно-практической конференции (27 -28 февраля 2015 года), часть 1, г. Воронеж. – С. 86–88.

13. Елисеева М. В. Рефлексия в структуре субъектно-профессионального потенциала будущего учителя [Текст] / М. В. Елисеева, В.К. Елисеев // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: научные труды Международной научной конференции 17–18 марта 2015 г., г. Москва. – С. 256–258.

14. Елисеева М. В. Актуализация субъектно-профессионального потенциала в процессе самоопределения личности будущего педагога [Текст] / М. В. Елисеева // Психологическая культура в современном российском обществе: материалы Всероссийской научно-практической конференции 23–24 апреля 2015 г. Волгоград. – С. 34– 38.

15. Елисеева М. В. Аксиологические компоненты субъектно-профессионального потенциала будущего учителя [Текст] / М. В. Елисеева, В. К. Елисеев // Наука и практика в современном мире: материалы II Международной научно-практической конференции 30 апреля 2015, г. Казань. – С. 42– 47.

16. Елисеева М. В. Субъектно-профессиональный потенциал будущего учителя как единство субъектности и профессионализма [Текст] / М. В. Елисеева, В. К. Елисеев // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XI Международной научно-практической конференции 25-1 июня 2015 г., г. Тамбов. – С. 152– 158.

17. Елисеева М. В. Событийно-временная перспектива как основа субъектно-профессионального потенциала личности будущих учителей [Текст] / М. В. Елисеева, В. К. Елисеев // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы III Международной научно-практической конференции 3– 4 августа 2015 года, Мадейра, Португалия. – Воронеж. – 2015. – С. 24– 26.



Научное издание

**ЕЛИСЕЕВА Мария Владимировна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ  
СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ  
УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА  
(на примере подготовки бакалавров педагогического образования)**

Специальность 13.00.08 – теория и методика  
профессионального образования

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Подписано в печать 30.04.2016. Формат 60x80 1/16. Печать трафаретная.  
Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 1,5. Уч. изд. л. 1,39. **Заказ 96.** Тираж 120 экз.  
ФГБОУ ВПО « Липецкий государственный педагогический университет»  
Отпечатано в отделе редакционно-печатной деятельности  
398020. г. Липецк, ул. Ленина, 42