

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

МУШКИРОВА АННА НИКОЛАЕВНА

Формирование профессиональных ценностных ориентаций
как фактора развития субъектности студентов

13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Доктор педагогических наук
Т.С. Базарова

Улан-Удэ – 2015

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы исследования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.....	13
1. Развитие субъектности студентов в образовательном процессе вуза	13
2. Сущность и структура профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности личности	34
3. Моделирование процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.....	55
Глава 2. Реализация модели формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.....	79
1. Диагностика профессиональных ценностных ориентаций и субъектности студентов.....	79
2. Организация процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.....	99
3. Анализ и оценка результатов экспериментальной работы	121
Заключение.....	145
Список литературы.....	148

Введение

Актуальность исследования. Инновационные преобразования в обществе, изменения во всех сферах современной действительности порождают новые требования к подготовке специалистов, способных реализовать личностную программу становления в качестве субъекта профессиональной деятельности.

Одной из приоритетных задач современного профессионального образования является развитие субъектности студентов. Нормативные документы федерального уровня (Закон «Об образовании в Российской Федерации», Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг. и др.) фиксируют необходимость соответствия образования современным потребностям общества, воспитания творчески активной, инициативной молодежи с развитыми профессиональными компетенциями, в полной мере реализующей субъектность.

Основным фактором развития субъектности личности выступают ценностные ориентации, выражающие направленность на общечеловеческие ценности, обусловленную социальным контекстом и индивидуальным опытом. Сформированная структура профессиональных ценностных ориентаций, свойственная социально зрелой личности с устойчивой жизненной позицией, является важной характеристикой субъекта профессиональной деятельности.

Студенты как будущие специалисты испытывают трудности в выборе профессиональных ценностных ориентиров из-за усугубляющейся социальной дифференциации, неопределенности жизненной перспективы, маргинальности положения в социуме, отсутствия опыта трудовой деятельности. Согласно данным научных исследований, российская молодежь рассматривает ценность труда как инструментальную ценность, как средство для заработка, а не как условие личностного развития в качестве субъекта жизнедеятельности.

Недостаточное внимание к формированию профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности порождает неполное понимание студентами сущности и важности ценностей будущей профессиональной

деятельности, их значимости в развитии субъектности личности. Поэтому возникает вопрос о необходимости исследования данной проблемы.

В настоящее время накоплен значительный объем научных знаний, необходимый для изучения проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.

Теория субъектности разрабатывалась К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинским, И.А. Зимней, В.В. Знаковым, Е.И. Исаевым, В.Н. Мясищевым, А.К. Осницким, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейном и др. В работах исследователей установлен категориальный аппарат данной теории, определен многокомпонентный состав и уровневый характер субъектности человека.

Существенная роль ценностных ориентаций в субъектности личности и пути развития субъектности обучающихся рассматривались в исследованиях А.Г. Асмолова, Н.М. Борытко, А.В. Кирьяковой, Т.А. Ольховой, Т.В. Эксакусто и др.

В трудах А.М. Булынина, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаева, И.А. Зимней, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжникова, В.А. Сластенина и др. отражена ведущая роль профессиональных ценностей в становлении личности как профессионала.

Вопросам формирования ценностных ориентаций посвящены работы Б.С. Гершунского, Б.Т. Лихачева, Н.Д. Никандрова, В.Д. Повзун, З.И. Равкина, Л.П. Разбегаевой, В.А. Сластенина, Г.И. Чижакковой, Е.Н. Шиянова и др. Ученые актуализируют аксиологический подход в образовательном процессе, раскрывают значение ценностных ориентаций в развитии личностных качеств. Механизмы формирования ценностных ориентаций личности, особенности организации педагогического взаимодействия, способствующего развитию личностных смыслов, раскрываются в работах А.В. Кирьяковой, И.Ф. Клименко, Ю.Н. Кулюткина, В.В. Краевского, А.М. Матюшкина и др.

Проблемы организации профессионального образования освещены Е.В. Бережновой, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, З.И. Васильевой, В.В.

Горшковой, В.В. Давыдовым, А.М. Новиковым, Л.П. Разбегаевой, Т.И. Шамовой, И.С. Якиманской и др.

Проблемы профессиональной подготовки и формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов отражены в диссертационных исследованиях А.С. Андрюниной, Т.С. Базаровой, Т.В. Бурлаковой, И.А. Гехт, Л.Ф. Михальцовой, А.М. Трещева, Т.В. Четвериковой, Л.В. Цуриковой и др.

Теоретический анализ проблемы, освещенный в трудах исследователей, и существующая практика обучения в высшей школе позволили нам выделить следующие **противоречия**:

- на социально-педагогическом уровне – между потребностью современного общества в специалистах – субъектах профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ исследования формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов;
- на научно-теоретическом уровне – между разработанностью общих теоретических основ становления субъектности студентов и отсутствием научно обоснованного механизма формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности;
- на научно-методическом уровне – между потребностью в определении содержания, форм, методов, условий формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения этого процесса.

Данные противоречия определяют научную **проблему исследования**, связанную с разработкой теоретических аспектов и моделированием процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.

Актуальность проблемы исследования, ее теоретическая и практическая значимость и необходимость решения обусловили выбор темы диссертационного

исследования «**Формирование профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов**».

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и апробация модели формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.

Объект исследования – процесс развития субъектности студентов в образовательном процессе вуза.

Предмет исследования – формирование профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.

Гипотеза исследования: формирование профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов будет эффективным, если:

1) определены сущность и структура профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности личности;

2) теоретически обоснована и разработана модель формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов;

3) реализован комплекс педагогических условий, включающий ориентацию образовательного процесса на личностно-профессиональное становление студентов как будущих специалистов; актуализацию аксиологического потенциала содержания образования; субъект – субъектное взаимодействие участников образовательного процесса в условиях атмосферы доверительности и сотрудничества.

Цель и гипотеза исследования обусловили постановку следующих **задач**:

- изучить теоретическое и практическое состояние проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов в образовательном процессе вуза;

- раскрыть сущность и структуру профессиональных ценностных ориентаций, выявить критерии и уровни их сформированности;

- разработать и экспериментально апробировать модель формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов;
- обосновать комплекс педагогических условий формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов;
- проанализировать результаты исследования по формированию профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- общенаучные аксиологические концепции (А.Г. Здравомыслов, Б.И. Додонов, О.Г. Дробницкий, М.С. Каган, В.Ф. Сержантов, В.П. Тугаринов, В.А. Ядов и др.);
- теоретические разработки, посвященные исследованиям субъектности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, И.А. Зимняя, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.);
- аксиологические теории образования (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, Т.А. Ольховая, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, А.В. Хуторской и др.);
- научные подходы: системно-деятельностный (А.Г. Асмолов, Е.В. Бережнова, В.В. Краевский и др.), аксиологический (Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква и др.), компетентностный (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.).

Решению поставленных задач и проверке исходных предположений способствовало применение в работе следующих теоретических и эмпирических методов и методик: анализ научных источников по проблеме исследования, моделирование, педагогические и психологические методы исследования (анкетирование, тестирование, прямое и включенное наблюдение, анализ продуктов деятельности, методы статистической обработки).

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе Боханского филиала ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет» (Иркутская область, Усть-Ордынский Бурятский округ).

Исследование осуществлялось в три этапа с 2007г. по 2014г.

Первый этап (2007-2008 гг.) предусматривал изучение степени разработанности исследуемой проблемы в педагогической науке и практике (анализ философской, психолого-педагогической литературы, нормативно-правовой документации). Определялись объект и предмет исследования, формулировалась гипотеза, разрабатывалась модель формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов и программа ее реализации.

Второй этап (2009-2013 гг.) включал экспериментальную работу по реализации разработанной модели формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов, анализ и коррекцию программы эксперимента.

Третий этап (2013-2014 гг.) содержал количественный и качественный анализ полученных результатов, их интерпретацию.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Уточнена сущность профессиональных ценностных ориентаций, определяемых как система устойчивых отношений личности к профессии, к себе, как специалисту, служащих смыслообразующим компонентом профессиональной деятельности и фактором развития субъектности личности.

2. Определены компоненты профессиональных ценностных ориентаций: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, формируемые в образовательном процессе, включающем следующие этапы: присвоение студентом профессиональных ценностей; преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей; самопроектирование личности студента в профессии.

3. Разработана авторская педагогическая модель формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов в образовательном процессе вуза в соответствии с положениями системно-деятельностного, аксиологического, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, которая включает в себя совокупность взаимосвязанных блоков: целевой, методологический, содержательный, организационно-процессуальный, оценочно-результативный;

4. Обоснованы педагогические условия реализации модели формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов: ориентация образовательного процесса на личностно-профессиональное становление студентов как будущих специалистов; актуализация аксиологического потенциала содержания образования; субъект – субъектное взаимодействие участников образовательного процесса в условиях атмосферы доверительности и сотрудничества.

Теоретическая значимость состоит в том, что:

1. Обоснована функциональная взаимосвязь компонентов процесса профессионального образования и аксиологического развития личности студента, обусловленная принципами системно-деятельностного, аксиологического, компетентностного и личностно-ориентированного подходов.

2. Уточнены основные понятия проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.

3. Раскрыты основные положения модели формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов, отражающей логику функционирования всех элементов образовательного процесса, ориентированного на становление устойчивой направленности на ценности будущей профессиональной деятельности.

4. Конкретизированы критерии и показатели сформированности профессиональных ценностных ориентаций, позволяющие определить уровни развития субъектности студентов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана и внедрена модель формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов;

- предложен критериально-диагностический инструментарий, апробированный в условиях образовательного процесса, который может быть использован в профессиональной подготовке будущих специалистов;

- основные положения и результаты исследования могут быть использованы в практике образовательных учреждений.

Достоверность полученных результатов обеспечивается методологической обусловленностью философских, психолого-педагогических положений по теме исследования; использованием комплекса методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам диссертационной работы; количественно-качественным анализом полученных данных; практическим подтверждением основных положений исследования в ходе эксперимента.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные идеи, результаты и выводы исследования изложены на международных конференциях: «Психология и педагогика современного образования в России» (Пенза, 2007), «Актуальные вопросы современной науки» (Таганрог, 2010), «Байкальский регион: культура и образование» (Бохан – Улан-Удэ, 2010), «Россия-Азия: ценностные установки и социальный опыт» (Улан-Удэ, 2011), «Ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания современной молодежи» (Москва, 2011), «Гуманитарные науки в XXI веке» (Москва, 2013), «Психолого-экономические и этнокультурные ресурсы улучшения межнациональных отношений в российских регионах» (Иркутск, 2014); на всероссийских конференциях: «Проблемы федерально-региональной политики в науке и образовании» (Тамбов, 2005); на региональных конференциях: «Прибайкалье в микроисторическом срезе: методология и проблемы (Егуновские чтения – V)» (Иркутск, 2013) и др.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Профессиональные ценностные ориентации выступают как система устойчивых отношений личности к профессии, к себе, как специалисту, служащих смыслообразующим компонентом профессиональной деятельности и фактором развития субъектности личности. Профессиональные ценностные ориентации включают следующие компоненты: когнитивный (ценности – профессиональные знания), эмоциональный (ценности – отношение к профессии), поведенческий (ценности – профессиональные умения).

2. Педагогическая модель формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов представляет собой совокупность взаимосвязанных блоков, включающая:

- целевой блок (формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов вуза как фактора развития субъектности студентов);
- методологический блок (системно-деятельностный, аксиологический, компетентностный и личностно-ориентированный подходы);
- содержательный блок (когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты профессиональных ценностных ориентаций);
- организационно-процессуальный блок (этапы формирования профессиональных ценностных ориентаций и развития субъектности студентов);
- оценочно-результативный блок, представляющий критерии (когнитивный, мотивационный, деятельностный) и уровни сформированности профессиональных ценностных ориентаций (высокий, средний, низкий), уровни развития субъектности студентов.

3. Процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности предусматривает следующие этапы:

- первый этап – присвоение студентом профессиональных ценностей, ориентированный на формирование положительной мотивации к профессиональной деятельности;
- второй этап – преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей, предполагающий самоактуализацию студента в учебной деятельности;

- третий этап – самопроектирование личности студента в профессии, предусматривающий позиционирование студентом себя как профессионала.

4. В качестве условий формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности выделены: ориентация образовательного процесса на личностно-профессиональное становление студентов как будущих специалистов; актуализация аксиологического потенциала содержания образования; субъект – субъектное взаимодействие участников образовательного процесса в условиях атмосферы доверительности и сотрудничества.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, списка использованной литературы.

Глава 1. Теоретические основы исследования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов

1.1. Развитие субъектности студентов в образовательном процессе вуза

В современном российском обществе наблюдается интерес гуманитарных антропоцентрированных наук к человеку, обусловленный необходимостью нового подхода к его развитию в целях обеспечения инновационного развития социума, нуждающегося в активных, инициативных, предприимчивых людях, реализующих свободу выбора в сочетании с социальными требованиями и проявляющих позицию субъекта жизнедеятельности. В связи с этим актуальной становится проблема развития субъектности будущих квалифицированных работников. Анализ данной проблемы требует определения понятий «субъект» и «субъектность».

Понятие «субъект» происходит от латинского слова *subjectus*, означающего «лежащий внизу, находящийся в основе», от *sub* — под и *jacio* — бросаю, кладу основание. Данный термин входит в категориальный аппарат гуманитарных наук и обозначает «конкретный телесный индивид, существующий в пространстве и времени, включенный в определенную культуру, имеющий биографию, находящийся в коммуникативных и иных отношениях с другими людьми» [88]. Субъект выступает в следующих плоскостях: «Я» – по отношению к самому себе, «другой» - по отношению к другим людям и как инициатор познания и преобразования – по отношению к предметам и явлениям окружающего мира и произведениям культуры. В философии субъект преимущественно трактуется в гносеологическом контексте S-O (субъект – объект), и представляет индивид с активным началом, познающий и преобразующий действительность, других людей и самого себя.

Интерес к проблеме субъекта возник еще в древневосточной философии, где человек признавался высшей ценностью, прослеживается он и в философии Средних веков, рассматривавшей внутренний мир человека, обусловленный

божественным началом. Философы Нового времени установили современное направление трактовки понятия «субъект». В философском направлении «экзистенциализм» субъектность человека связана с осознанием собственного сознания, в теистическом течении «персонализм» личность признавалась первичной творческой реальностью и высшей духовной ценностью.

Категорию субъекта К.А. Абульханова-Славская относит к общепhilosophическим и считает, что она раскрывает качество активности человека, выявляя его место и роль в мире, способность к деятельности, самодеятельности, самоопределению и развитию [2, с. 85].

Онтологический подход к данной категории определил С.Л. Рубинштейн, рассматривая субъект в свете концепции Г. Гегеля как «имманентный источник активности», и установил основные теоретические положения на основе анализа деятельности человека, послужившие основой субъектно-деятельностного подхода. Под деятельностью Рубинштейн понимал «... такой процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему его миру, другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь» [141, с. 32]. Данному процессу свойствен двойственный характер, обуславливающий качественные изменения субъекта и объекта и выступающий как условие и средство развития субъекта, основными атрибутами которого являются самодетерминация, саморазвитие и самосовершенствование. Соответственно, личность в качестве субъекта сознательно присваивает себе все дела и поступки, принимает за них ответственность в качестве их автора и творца. Исследователь выявил, что в основе внутренних механизмов активности личности лежит принцип «внешнее только через внутреннее».

А. В. Брушлинский, развивая научные идеи С.Л. Рубинштейна, определял субъект следующим образом: «Субъект — это человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого) уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т. д.» [23, с. 21].

Анализ определений понятия «субъект» показывает, что в качестве родового определителя в социальных науках используются понятия «личность», «индивид».

Индивид рассматривается как представитель человеческого рода, обладающий как биологическими, так и социальными характеристиками. Личность, в традиционном понимании, трактуется как индивид, выступающий субъектом социальных отношений и сознательной деятельности.

В советской психологии понятия «личность» и «субъект» существовали как тождественные, взаимозаменяемые представления. «Личность, субъект – это не чистое сознание. Это реальный конкретный, исторический, живой индивид, включенный в реальные отношения к реальному миру» [141, с. 5].

Во второй половине XX в. А.В. Брушлинским, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, В.В. Знаковым, В.А. Петровским и др. была рассмотрена проблема соотношения личности и субъекта, выделены положения, дающие основания для разграничения данных понятий.

А.В. Брушлинский трактует субъект как «всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д. Личность, напротив, менее широкое определение человеческого индивида. Оно обычно на передний план выдвигает ее социальные, а не природные свойства» [25, с. 17]. При этом ученый подчеркивает, что субъект всегда личность, но к личности несводим.

В.А. Петровский рассматривал личность как многогранное понятие, способную выступать субъектом четырех форм деятельности: жизнедеятельности, предметной деятельности (т.е. духовно-практической), деятельности общения (коммуникативной), деятельности самосознания [128, с. 2-4].

Понятие личности, по мнению Л.Н. Шабатура, фиксирует социальное в человеке, а понятие субъектного включает в себе многообразный состав сознания и подсознания в отличие от объективного. «Понятие субъекта выражает особую форму социальной активности человека на индивидуальном и

на индивидуальном уровне. Оно означает отношение человеческой социальности к себе самой, ее рефлексированность, «для-себя-бытие», самонаправленность, самоустремленность, самоопределение и самоуправление» [175].

Д.А. Леонтьев считает, что «ключевым отличием личности от субъекта выступает ее протяженность и связность во времени; если субъект всегда в настоящем, то личность соединяет в себе прошлое, настоящее и перспективу будущего» [92].

Субъект и личность Е.А. Сергиенко рассматривает как «...единый континуум ядерных систем, которые развиваются на протяжении всей жизни человека», где личность определяет направление и смысл движения, а субъект осуществляет его, реализуя свои индивидуальные возможности [147, с.30].

Согласно Б.Г. Ананьеву, у человека имеются три основные подструктуры: индивид, личность, субъект деятельности. Синтез этих трех подструктур представляет собой индивидуальность человека, которую составляют характерные черты индивида (природные свойства), личности (общественные отношения) и субъекта деятельности (трудовая деятельность). «Единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» [3, с.280].

Итак, разные трактовки понятий «личность» и «субъект» и их соотношений в исследовательских работах свидетельствуют о текущей разработке данной проблемы в современной науке.

Сущность понятия «субъект» наиболее полно, по нашему мнению, отражается в определениях А.В. Брушлинского [25], Е.А. Сергиенко [147], рассматривающих человека как высшую системную целостность всех его сложнейших и противоречивых психических качеств, как качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности. А.В. Брушлинский выделяет деятельность в качестве необходимого условия формирования и развития субъекта, посредством которой субъект,

целенаправленно воздействуя на объект, удовлетворяет свои потребности. При этом важной характеристикой личности выступает активность, отражающая ее способность к самодетерминации.

Исходя из вышеизложенного, субъект определяется нами как индивид с активным началом, познающий и преобразующий действительность, других людей и самого себя, характеризующийся системной целостностью всех психических процессов, состояний и свойств, качественно определенным способом самоорганизации и саморегуляции.

В научной терминологии наряду с понятием «субъект» используется понятие «субъектность», рассматриваемое как атрибут субъекта. Субъектность [лат. *subjectum* — подлежащее] — свойство человека быть субъектом активности.

Анализируя субъектность человека, А.В. Брушлинский отмечает, что быть субъектом, т.е. творцом своей жизни, значит «...инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» [24, с. 94]. А.К. Осницкий определяет субъектность как содержательно-действенную характеристику активности, подчеркивающую интенциональность субъекта [123]. М.Д. Кузнецова рассматривает субъектность с позиции системного подхода как отдельную, качественно специфическую систему, включающую в себя отдельные свойства и качества личности, сохраняющие ее индивидуальность, и характеризующую её как субъекта (деятельности, отношений, жизненного пути и т.д.) [83].

Наиболее исчерпывающим, по нашему мнению, является определение А.Б. Серых, квалифицирующей субъектность как «системное человеческое качество, в котором реализуется важнейшая интенция человека как субъекта, которая выражается в стремлении к проявлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира; при этом субъектность наиболее ясно фиксируется именно на границе обозначенных

двух миров» [151]. Исследователь выделяет три определяющие интегративные сущностные свойства, характеризующие данный феномен:

1. Самодетерминацию, проявляющуюся в способности определять цели, находить пути и средства для их достижения, при этом важнейшей функцией выступает волевая саморегуляция;

2. Самоорганизацию, представляющую собой способность человека организовывать само- и мировосприятие. Важнейшая функция этого свойства состоит в целеполагании;

3. Саморазвитие, выражающееся в способности к порождению качественных и количественных изменений в своем собственном внутреннем мире и мире окружающем. Важнейшая функция этого свойства состоит в неадаптивной активности.

Несколько иной подход к дефиниции аспектов субъектности определяет А.В. Сацук. Автор выделяет самодетерминированный характер активности, интенциональность, рефлексивность и ценностно-смысловое содержание, являющееся основанием для смысловой интеграции и целостности Я человека [144].

Мы поддерживаем мнение автора о том, что большинство ученых отмечают лишь динамическую сторону субъектности, выражающуюся в активности, интенциональности, автономности, целенаправленности, рефлексивности, и не всеми исследователями выделяются личностные ценности в структуре субъектности. Полное понимание субъектности невозможно без определения ценностного содержания жизни человека, выделения его личностной направленности. Именно ценностные ориентации выполняют важную роль в обеспечении устойчивого развития субъектности личности, ее содержательно-процессуальных характеристик.

Представленная мысль прослеживается в работах С.Л. Рубинштейна, рассматривающего существенную роль ценностей высшего порядка в жизни человека, связь данных ценностей со свободой субъекта [140, с. 384], Д.А. Леонтьева, считающего ценностную направленность личности важной

характеристикой индивида [91, с. 22], А.Г. Асмолова, считающего высшей формой субъектности личностный смысл, в качестве ориентиров которого выступают ценности [9], Т.А. Ольховой, устанавливающей субъектность как аксиологическую характеристику личности [119], А.Б. Серых, выделяющей аксиологическую подструктуру в структуре субъектности [151], Т.Н. Гущиной, определяющей ценностные ориентации как фактор развития субъектности [43] и др.

Т.В. Эксакусто, Ю.К. Дуганова, принимая настоящую точку зрения, выделяют статическую, динамическую и результативную составляющие в структуре субъектности [180].

Статическая составляющая субъектности представляет собой совокупность отношений к окружающему миру, обществу, самому себе. Основными компонентами выступают: ценностно-смысловые и духовно-нравственные ориентации.

Динамическая составляющая субъектности включает: саморегуляцию, познание, действия, направленные на реализацию ценностно-смысловых ориентаций. В качестве основных компонентов выступают: саморегуляция, потребность в познании, реализация внешних и внутренних ценностей, личностный рост.

Результативная составляющая характеризуется самореализацией, достижением вершины в развитии. В качестве основных компонентов выступают: жизнестойкость, самоэффективность, автономность [180].

Основываясь на представленной структуре субъектности, мы можем схематично представить модель субъектности личности (см. Рисунок 1).

Представленная схема модели субъектности личности определяет ценностные ориентации в качестве основы субъектности личности, определяющей стратегическую линию в жизнедеятельности индивида.

Таким образом, мы имеем возможность определить *субъектность как комплексное, интегративное качество личности, отражающее свойство выступать субъектом деятельности по отношению к внешнему миру и самому*

себе, и состоящее из трех составляющих: статической – ценностные ориентации, динамической - саморегуляция, результативной – самореализация.

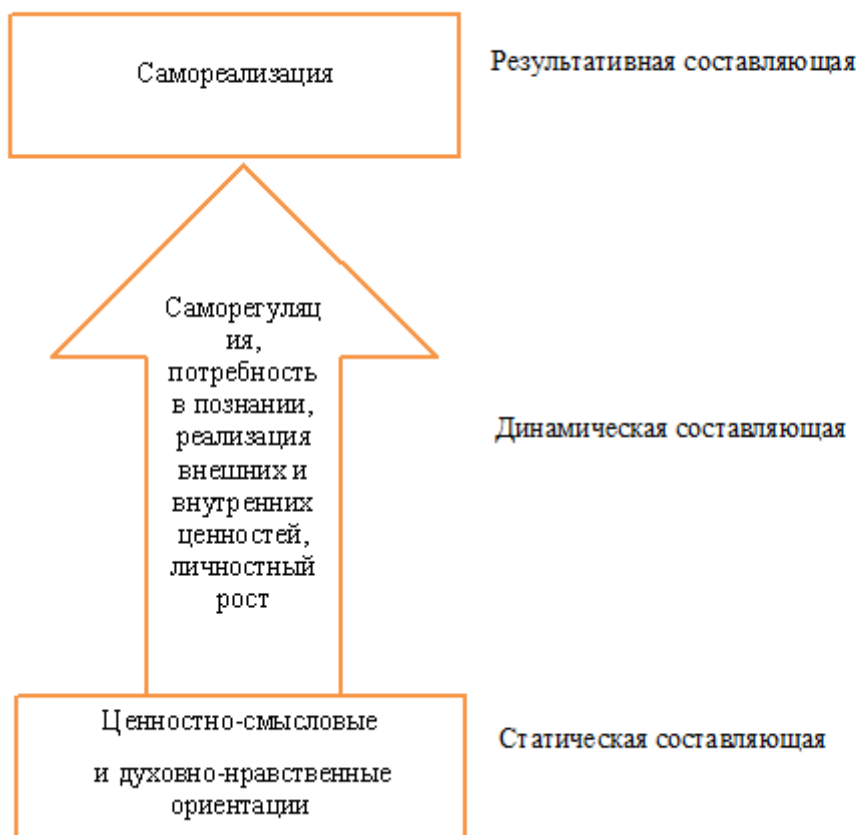


Рисунок 1. Модель субъектности личности

В.И. Слободчиков выделяет пять ступеней развития субъектности человека в онтогенезе: оживление, одушевление, персонализацию, индивидуализацию, универсализацию [155]. В структуре возрастно-нормативной модели развития человека как субъекта собственной жизни, как субъекта развития и саморазвития в образовании В.И. Слободчиков рассматривает становление субъектности в сознании, субъектности в общности, субъектности в деятельности.

Непрерывным условием развития субъектности выступает практическая деятельность, в которой личность проявляет активность, способность к самоорганизации и самоактуализации.

В научной литературе по отношению к понятию «субъектность» используются представления «развитие» и «становление».

По мнению Т.А. Ольховой, «становление субъектности – это движение смыслов, обретение новых смыслов жизни и деятельности, постоянное определение человеком меры свободы и ответственности в современном изменчивом мире» [120].

Под развитием субъектности, как многоуровневого образования, мы понимаем изменения в свойстве индивида проявлять субъектность, обусловленные переходом от одного качества, уровня к другому, более высшему. Мы считаем, что развитие субъектности более широкое понятие, чем становление субъектности, и в данной работе будем оперировать им.

В педагогической науке проблема развития субъектности обучающихся в образовательном процессе изучалась Н.М. Борытко, В.В. Давыдовым, О.А. Мацкайловой, Т.И. Шамовой, Д.Б. Элькониным, И.С. Якиманской и др.

Важной характеристикой педагогического процесса выступает создание условий для саморазвития воспитуемых, обеспечение для них пространства выбора и свободного творческого действия в учебной деятельности, актуализирующего субъектность. Учебная деятельность представляет собой особый вид деятельности, целью которой выступает овладение обучаемым обобщенными способами учебных действий, его развитие и саморазвитие в процессе решения учебных задач на основе осознанного, целенаправленного присвоения общественного опыта. Согласно концепции развивающего обучения В.В. Давыдова учебная деятельность подразумевает направленность на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных по форме теоретического знания.

Следует принять во внимание, что специфика учебного процесса выражается двусторонним характером деятельности двух субъектов – учителя – преподавателя, субъекта обучения, и ученика – студента, субъекта учения, связанных педагогическими отношениями. И именно педагогические отношения являются одним из основных аспектов изучения субъектов образовательного процесса (Н.М. Борытко).

Таким образом, субъект в педагогическом процессе определяется как личность, включенная в педагогические отношения, направленные на реализацию личностных потребностей в развитии и саморазвитии в соответствии с запросами общества.

Рассмотрение студента высшего учебного заведения через призму субъектности требует определения сущностных признаков субъекта учебно-познавательной деятельности. Возрастной период от 17-18 до 25 лет служит, по утверждению А.В. Брушлинского, началом приобретения субъектных характеристик в физиологии, познании, профессии, нравственности [134, с. 324-325].

В.В. Селиванов характеризует данный период как период ориентации личности на собственное духовное, личностное развитие. Первостепенное значение для субъекта на этом этапе приобретает его мировоззрение, смысловая система и отношение к труду, другим людям. Это время начала становления субъекта в сексуальных, семейных отношениях. В данный период начинает формироваться субъект профессиональной деятельности, а субъект собственной психической активности достигает апогея [145].

А.В. Белошицкий определяет студента в качестве субъекта как самоутверждающуюся, самореализующуюся в образовательном процессе вуза личность, способную к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков [14].

Субъектность студента рассматривается А.В. Гвоздевой в качестве интегративной характеристики личности, выражающей его способность преобразовывать свою жизнедеятельность, свой образовательный процесс, в адаптации к произошедшим изменениям, а также в диагностике и оценке этих изменений [40].

Мы вслед за Т.А. Ольховой рассматриваем субъектность как аксиологическую характеристику личности, проявляющуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения и

жизнетворчества студента, независимо от направления выбранной профессиональной специализации [119, с.4].

Сущностными признаками субъектности студента являются его готовность и способность управлять своей учебной деятельностью (определять стратегические и тактические цели и выстраивать программы для их реализации); проявление активности и инициативности; развитость ответственности как высшего уровня осознания деятельности; способность рефлексировать свою деятельность и взаимодействие с другими. Структура субъектности характеризуется уровневым построением и определяет степень включенности субъекта обучения в образовательный процесс. Образовательный процесс представляет собой совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленную на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом [77].

Вышеизложенное позволяет нам определить *субъектность студента как интегративное личностное качество, основывающееся на ценностных ориентациях и характеризующееся активностью, способностью к целеполаганию, саморегуляции и рефлексии.*

Анализ научной литературы позволяет выделить в качестве методологической основы развития субъектности студентов *системно-деятельностный и компетентностный* подходы. Понятие «подход» понимается как совокупность принципов, методов, способствующих решению проблемы.

Понятие *системно-деятельностного* подхода было введено А.Г. Асмоловым в 1985 г. для разрешения противоречий между системным подходом, разрабатываемым Б.Г. Ананьевым, Б.Ф. Ломовым и др., и деятельностным, исследуемым Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и др. [10]. В.В. Краевский, Е.В. Бережнова определяют системно-деятельностный подход как интеграцию системного и деятельностного способов рассмотрения явлений педагогической науки и практики [80].

Системный подход, являясь одним из основных методологических принципов научного познания, утверждает комплексный анализ компонентов системы в проекции их взаимосвязей, отношений. Системный подход разрабатывался К.Л. фон Берталанфи, В.П. Беспалько и др. Системность имеет важное значение в гносеологическом аспекте человеческой деятельности, способствуя синтезу научных знаний, построению многоуровневой и многомерной картины мира.

Деятельностный подход рассматривает практическую деятельность в качестве важного средства формирования и развития личности, становления ее сознания. «Деятельность есть специфически человеческая форма активного отношения к миру, определенный тип бытия в мире» [111]. Основы деятельностного подхода разрабатывались А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном.

Данный подход в процессе профессионального обучения служит методологическим принципом, позволяющим студенту строить процесс взаимодействия с окружающим миром с позиции активности и творчества. Он способствует развитию умений студентов проектировать учебно-познавательную деятельность, определять стратегические и тактические цели и рабочие задачи, приводить их в исполнение, рефлексировать, производить коррекционные действия по мере необходимости. В процессе деятельности студент самоактуализируется и саморазвивается.

Системно-деятельностный подход предполагает системную организацию процесса развития субъектности студентов в условиях единства разных видов деятельности (учебной, внеучебной, социокультурной и др.), целенаправленно организованных и скоординированных для достижения главной образовательной цели — развития личности будущих специалистов. Его применение позволяет на основе всестороннего изучения студента (его направленности, интересов, мотивов, ценностных ориентаций, степени проявления активности, самостоятельности и др.) выявить динамику качественных личностных изменений в процессе формирования студента как субъекта жизнедеятельности. Создание разнообразных ситуаций, решение проблем, адекватных учебной деятельности,

способствуют комплексному применению знаний, осознанию и принятию ценностей будущей профессиональной деятельности, жизненному самоопределению и самореализации. Вовлечение студентов в самостоятельный поиск, совместную деятельность (познавательную, коммуникативную, творческую) обеспечивает трансформацию систематизированных знаний в способы преобразующей деятельности, профессиональных ценностных ориентаций – в регулятор поведения, поступков будущего специалиста.

В качестве принципов системно-деятельностного подхода выделяют:

1. Принцип целостности. Целостность, основываясь на диалектической связи философских категорий целого и части, выражает неделимость и обособленность объекта на основе объективной связи, объединяющей части целого. Целостность системы профессиональной подготовки проявляется во взаимосвязанных компонентах педагогического процесса, детерминированных конечной целью – подготовкой специалистов, ориентированных на профессиональные ценности, способных проявлять субъектность, быть субъектом жизнедеятельности.

2. Принцип деятельности предполагает активную позицию студентов в учебно-познавательной деятельности, осознание ими ее содержания и формы, овладение общеучебными умениями, способами присвоения новых знаний.

3. Принцип творчества полагает приоритетное значение развития творческого начала у студентов в образовательном процессе, усвоения ими опыта творческой деятельности.

4. Принцип вариативности предусматривает применение в образовательном процессе ситуаций, способствующих развитию у студентов способности к выбору.

Итак, системно-деятельностный подход представляет собой системную организацию процесса развития субъектности студентов в условиях единства разных видов деятельности, целенаправленно организованных и скоординированных для достижения главной образовательной цели — развития личности будущих специалистов.

Одним из основных подходов, развивающих субъектность студентов, является *компетентностный подход*. Данный подход предполагает создание в образовательном процессе условий для овладения студентами базовых и вспомогательных профессиональных компетенций.

Основу компетентностного подхода образуют понятия «компетентность» и «компетенция», которые в педагогической науке трактуются неоднозначно.

Э.Ф. Зеер рассматривает компетентность как обобщение теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений, а также как обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности [58, с. 31].

А.А. Вербицкий разделяет понятия «компетенция» и «компетентность» на основе объективности и субъективности условий, определяющих качество профессиональной деятельности. Объективными условиями выступают компетенции, определяющие сферу деятельности специалиста, его права, обязанности и сферы ответственности, определенные в различного рода официальных документах: законах, постановлениях, указах, приказах, положениях, инструкциях и т.д. В качестве субъективных условий, т.е. компетентностей, выступают при этом сложившаяся на данный момент система ответственных отношений и установок к миру, другим людям и к самому себе, профессиональные мотивы, профессионально важные качества личности специалиста, его психофизиологические особенности, способности, знания, умения, навыки и др. [32, с. 113].

С точки зрения А.В. Хуторского компетенция – это отчужденное, заранее определенное социальное требование (норма) к образовательной подготовке студента, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – это владение, обладание соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – это совокупность личностных качеств учащегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных

опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [171, с. 62].

Итак, следуя за А.В. Хуторским, компетентность мы определяем как владение человеком определенной компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенцию мы рассматриваем как способность применять знания, умения в практической деятельности при решении определенных задач.

В научной литературе выделяют базовые, ключевые компетенции, служащие основанием для конкретных компетенций. В силу своей универсальности ключевые компетенции позволяют личности быть успешным в любой области человеческой деятельности.

В качестве обозначенных компетентностей выделяют:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного быта и пр.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [84].

А.В. Хуторской классифицировал ключевые компетенции на ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личного самосовершенствования [171].

И.А. Зимняя разграничила три основные группы компетентностей:

- компетентности, *относящиеся к самому себе* как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, *относящиеся к взаимодействию* человека с другими людьми;
- компетентности, *относящиеся к деятельности* человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [61].

Представленные классификации основываются на возможности использования ключевых компетенций в разных сферах человеческой деятельности.

Таким образом, компетентностный подход предполагает овладение студентом комплексом компетенций, обуславливающих его субъектность в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Данный подход отличает интегративный характер, практико-ориентированная направленность и соотнесенность с ценностными характеристиками личности.

В становлении субъектности студентов А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная выделяют три аспекта:

- социально-профессиональный, характерными чертами которого является идентификация с социокультурным и профессиональным окружением, принятие его ценностей, осмысление социального и профессионального значения обучения необходимого для усвоения общественного опыта, норм, правил, традиций;
- индивидуально-ценностный, раскрывающий «самость» студента в деятельности, его содержательно-результативных и процессуально-динамических характеристик;
- операционально-деятельностный, способствующий достижению гармоничного сочетания социально-профессионального и индивидуально-ценностного, синхронизации педагогической деятельности преподавателя и личностно-профессионального развития студентов через совокупность способов, форм организации их взаимодействия [14].

Опираясь на представленные аспекты, мы определяем следующие этапы развития субъектности студентов вуза: *адаптацию, самоопределение и самореализацию.*

Адаптация в научной литературе рассматривается как приспособление человека к окружающему миру. Проблема адаптации является актуальной для студентов первого курса, т.к. в этот период происходит приспособление студентов к новым социальным и учебным условиям в вузе. Продолжительность адаптационного периода определяется способностями студента, его установками и ценностными приоритетами, уровнем развития учебных умений и навыков.

Известно, что учебная деятельность, ее успешность обуславливается индивидуально-психологическими особенностями студентов, степенью сформированности мотивационной культуры. Основанием, определяющим содержание, интенсивность, целенаправленность и уровень учебной деятельности, служат цели обучающихся, идеалы, ценности и смыслы; развитость когнитивной сферы и совокупность познавательных умений и навыков; результативность или успешность. В связи с этим, успешность адаптации как процесса формирования позитивного отношения к образовательному учреждению, субъектам образовательного процесса зависит от развития мотивационной сферы студента, уровня его учебной подготовленности и степени развития его когнитивных умений и навыков, коммуникативных умений.

Кроме этого, эффективность адаптации обуславливается организацией различных форм взаимодействия, нацеленных на развитие мотивационно-ценностного отношения к учебной и профессиональной деятельности, к собственной личности и другим субъектам образовательного процесса.

Итак, первый этап развития субъектности студентов представляет собой процесс формирования позитивного отношения к образовательному учреждению, к субъектам педагогического взаимодействия, продолжительность которого определяется мотивационными установками и ценностными приоритетами студента, его способностями и уровнем развития учебных умений и навыков.

Второй этап развития субъектности студентов мы рассматриваем как *этап самоопределения*, который, следуя за В.Д. Повзун, определяем как процесс обретения личностью смысла, целей и ресурсов собственной жизни в пространстве и времени образования [132]. В качестве основы самоопределения А.В. Кирьякова определяет ценностные ориентации, реализующиеся в трех личностных подпространствах: когнитивное подпространство – пространство знаний, выбора и присвоения ценностей культуры и образования на основе аксиологически-акцентированных идей и ценностей образования; эмотивное подпространство – пространство ценностных ориентаций, самоактуализации, самообразования и саморазвития личности; деятельностное подпространство – пространство выбора жизненных ориентиров, развития прогностических способностей, определения идеалов и моделей будущей жизни и деятельности, в котором личность осознает цели и смыслы будущей жизни, выстраивает и реализует ее проект [71].

По мнению исследователей А.В. Кирьяковой, Т.А. Ольховой, ценностное самоопределение выступает движущей силой становления субъектности на основе взаимосвязи ценностей межличностных отношений и ценностей, направленных на собственное «Я», как задающих вектор проявления субъектности. При этом важным показателем ценностного самоопределения выступает направленность на ценности будущей профессиональной деятельности.

Итак, второй этап – этап самоопределения – определяем как процесс обретения студентом смысла, целей и ресурсов собственной жизни в пространстве и времени образования, важным показателем которого выступает направленность на ценности будущей профессиональной деятельности.

Третий этап представляет *этап самореализации*. Самореализация предполагает раскрытие человеком внутренних ресурсов, своего потенциала. В психологии самореализация рассматривается как внутренняя интенция человека выразить себя, как стремление к самоутверждению, самоактуализации (А. Маслоу) [102]. Мы, вслед за Л.В. Цуриковой, определяем самореализацию личности студента в учебно-профессиональной деятельности как динамическое

саморазвертывающееся взаимодействие с миром в рамках учебно-профессиональной сферы жизнедеятельности, способствующее актуализации и развитию потенциальных возможностей студента при обеспечении педагогических условий [173].

Самореализация студентов в учебной деятельности проявляется в успешном освоении студентами профессиональных основ в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, сформированных общекультурных и профессиональных компетенций, готовности к трудовой деятельности в избранной сфере. Важным для саморазвития и самореализации личности в учебно-профессиональной деятельности является становление образа «Я», как субъекта жизнедеятельности, «Я-специалиста».

На данном этапе происходит становление индивидуальности студентов, проявляющееся в приобретении ими самостоятельности в учебной деятельности на основе развитой способности к самоанализу и рефлексии. Индивидуализация способствует осознанию личностью внутреннего потенциала, его раскрытию и дальнейшему развитию.

Т.В. Бурлакова рассматривает индивидуализацию подготовки студентов как взаимосвязь и взаимозависимость внешней и внутренней сторон. Внешняя сторона индивидуализации включает адаптацию содержания и форм учебного процесса к индивидуальным особенностям студента, оказание педагогической поддержки с целью развития его индивидуальности. Внутренняя сторона индивидуализации представляет собой направленность студента на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, становление индивидуальной позиции в профессиональной деятельности [29].

Автор подчеркивает, что «индивидуализация способствует развитию способности человека становиться и быть субъектом». При этом динамика субъектного становления каждого студента определяется своевременностью внешней индивидуализации и своеобразием внутренней индивидуализации [29].

Соответственно, третий этап – этап самореализации личности студента - предполагает раскрытие студентом внутренних ресурсов, своего потенциала в учебно-профессиональной деятельности, проявление своей индивидуальности.

Как любая проблема целостного педагогического процесса, проблема развития субъектности студентов требует определения педагогических условий, способствующих ее решению.

А.В. Гвоздева выделяет совокупность следующих дидактических условий, способствующих данному процессу:

1) создание на занятиях комфортной атмосферы, позволяющей стимулировать интересы обучаемых, развивать у них потребность учиться;

2) воздействие на личность студентов в целом, соотнесение в учебном процессе эмоций и ощущений обучающихся с их реальными потребностями, стимулирование их когнитивных способностей, развитие потенциала;

3) активизация обучающихся за счет повышения значимости «активного учения» и их позиционирования как главных субъектов учебного процесса;

4) направленность педагогического взаимодействия не только на организацию учебно-познавательной деятельности студентов, но и на учет индивидуальных стратегий усвоения учебного материала в зависимости от актуального уровня развития;

5) расширение диапазона индивидуальных особенностей обучающихся;

6) возможность выбора студентами познавательных альтернатив и, как следствие, поощрение обучающихся к самореализации [40].

Приведенные выше педагогические условия развития субъектности студентов затрагивают как внешнюю окружающую среду, так и внутренний мир личности. В этом плане мы придерживаемся мнения А.В. Гвоздевой, утверждающей, что развитие субъектности детерминировано условиями педагогического процесса и внутренним содержанием самого студента. Во внутреннем содержании мы выделяем значимую, определяющую роль ценностных ориентаций в жизнедеятельности индивида.

Таким образом, развитие субъектности студента в образовательном процессе обуславливается внутренним содержанием и ценностной направленностью студента и условиями педагогического процесса, обеспечивающими проявление его индивидуальности, раскрытие личностного потенциала и актуализацию субъектного начала. Ценностные ориентации выступают как необходимое основание субъектности личности студента, определяющее стратегическую линию в его жизнедеятельности.

Исходя из вышеизложенного, выделим следующие основные положения:

- субъект – это индивид с активным началом, познающий и преобразующий действительность, других людей и самого себя, характеризующийся системной целостностью всех психических процессов, состояний и свойств, качественно определенным способом самоорганизации и саморегуляции;
- субъектность определяется как комплексное, интегративное качество личности, отражающее свойство выступать субъектом деятельности по отношению к внешнему миру и самому себе и состоящее из трех составляющих: статической – ценностные ориентации, динамической – саморегуляция, результативной – самореализация;
- развитие субъектности – это изменения в свойстве индивида проявлять субъектность, обусловленные переходом от одного качества, уровня к другому;
- субъектность студента представляет собой интегративное личностное качество, основывающееся на ценностных ориентациях и характеризующееся активностью, способностью к целеполаганию, саморегуляции и рефлексии, развитостью операциональных способов учебно-познавательной деятельности;
- методологической основой развития субъектности студентов служат компетентностный и системно-деятельностный подходы;
- развитие субъектности студента в образовательном процессе обуславливается внутренним содержанием и ценностной направленностью студента и условиями педагогического процесса, обеспечивающими проявление его индивидуальности и раскрытие личностного потенциала.

1.2. Сущность и структура профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности личности

Приоритетным направлением современного профессионального образования становится ориентация студентов на осмысленный выбор профессиональных ценностей, служащих регулятором профессиональной деятельности.

Понятие «профессиональная деятельность» в научной литературе трактуется как трудовая деятельность человека, осуществляемая в пространственно-временных рамках. Данную деятельность определяют системность и многокомпонентность, где основными компонентами выступают субъект труда и объект труда, взаимосвязанные общими целями и задачами.

В качестве свойств профессиональной деятельности выделяют:

- функциональный набор трудовых действий, имеющих нормативное обоснование;
- набор соответствующих качеств субъектов труда (структура социально-профессиональных статусов, ролей);
- технологическую структуру деятельности;
- организационно-экономическую структуру;
- организационно-управленческую структуру;
- мотивационную систему труда;
- систему предпочтений, ожиданий и ограничений специалиста [13].

В основе теории профессиональной деятельности лежит философское понимание деятельности, как специфически человеческого способа отношения к миру в форме предметной деятельности, в процессе которой человек проявляет себя субъектом, а осваиваемые им явления окружающего мира выступают объектом.

Проблему деятельности в отечественной науке разрабатывали Б.Г. Ананьев, Л.П. Буюева, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.

Деятельность, в понимании Л.П. Бугевой, представляет собой способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования им окружающей природной и социальной реальности, включая его самого, в соответствии с его потребностями, целями и задачами [26]. М.С. Каган выделяет исторический характер деятельности и подразделяет ее на преобразовательную, ценностно-ориентированную и коммуникативную [67]. С.Л. Рубинштейн определяет два аспекта деятельности: теоретическую (социально-познавательную) и практическую (социально-трудовую) [141]. А.Н. Леонтьев подчеркивает системный характер деятельности человека, ее включенность в систему общественных отношений [89].

В категории «деятельность» заключены основные характеристики, отличающие данный феномен, это – предметность и субъектность. Предметность свойственна деятельности человека, где «предмет деятельности выступает двояко: первично – в своем независимом существовании, как подчиняющийся себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично – как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта и иначе осуществиться не может» [89, с. 142]. Субъектность деятельности проявляется в обусловленности восприятия предмета прошлым опытом, целями и мотивами деятельности.

В структуре деятельности интегративным началом выступает субъект деятельности, которому свойственна активность, способность к самоопределению и развитию. Деятельность субъекта имеет целенаправленный характер, основывается на его потребностях, мотивах, ценностях и, следовательно, приобретает личностный смысл. В профессиональной деятельности субъектом выступает «личность, обладающая необходимыми профессиональными знаниями, умениями, навыками и реализующая их в ходе предметного преобразования окружающего мира» [5], т.е. специалист, объектом – предметная сфера профессиональной деятельности.

Итак, профессиональная деятельность понимается нами как многоуровневое системное образование в строении социальных отношений, основными

компонентами которого выступают субъект труда и объект труда, взаимосвязанные профессиональными целями и задачами.

Исследователи (А.М. Булынин, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, А.М. Столяренко, В.А. Сластенин и др.), выделяя значимость профессиональной деятельности в жизни человека, отмечают существенную роль профессиональных ценностей в профессиональной деятельности индивида, регламентирующих выполнение данного вида занятия. Для каждой определенной профессиональной группы, по утверждению Е.А. Климова, характерен свой смысл деятельности, своя система ценностей [75].

Рассматривая категорию «ценность», отметим, что данное явление многоаспектное, изучением которого занимаются аксиология, философия, социология, социальная психология, педагогика и другие отрасли научного познания.

Аксиология (*axio* – ценность, *logos* – учение) исследует природу ценностей, их место в реальности, организацию ценностного мира, их отражение в структуре личности.

Одними из первых основоположников современных аксиологических концепций являются М. Вебер и Э. Дюркгейм. М. Вебер квалифицировал социальную ценность как логическое свойство любого социального действия [31]. Э. Дюркгейм выделил значение влияния ценности на повседневную жизнь человека [49]. Данные положения определили важную роль ценностей в жизни как общества, так и отдельного индивида.

В отечественной науке разработка проблемы ценностей проводилась философами О.Г. Дробницким, М.С. Каганом, И.С. Нарским, В.Ф. Сержантовым, В.П. Тугариновым и др.; социологами А.Г. Здравомысловым, В.А. Ядовым и др.; психологами Б.Г. Ананьевым, Г.Е. Залесским, А.Н. Леонтьевым, В.Н. Мясищевым, С.Л. Рубинштейном и др. В их работах оформился аксиологический категориальный аппарат, были определены основные концептуальные положения изучения ценностей в соответствии с предметом научного познания.

В философском понимании ценность трактуется как понятие, которое характеризует “предельные”, безусловные основания человеческого бытия, и как значение определенных предметов, явлений, процессов для человека, социальных групп, общества в целом [81, с. 423]. Система ценностей тесно связана с исторической общественной формацией, с конкретным обществом или социальной группой. Ценности вырастают из потребностей, целей, интересов людей и являются элементами общественного опыта. Потребности, активизируя отношение человека к окружающему миру, актуализируют определенные ценности в человеческой жизни, а интересы, направляя наше познание на объекты материального мира, способствуют удовлетворению потребностей и составляют наряду с ними основу ценностного отношения. Ценностное отношение, как указывает М.С. Каган, выступает как момент объективации потребности человека, связанный с извлечением информации о полезности, ценности свойств предметов и явлений окружающей действительности [65, с. 16].

Итак, ценность представляет собой положительную значимость предметов, явлений для человека, социальной группы, общества.

Профессиональные ценности в широком смысле представляют собой предметы, явления, при помощи которых удовлетворяются личные и социальные потребности. Содержательную сторону профессиональных ценностей составляют конкретизированные формы общественных ценностей, отражающих социальные ориентиры и нормы. Профессиональные ценности, определяя цели и задачи профессиональной деятельности, наполняют смыслом ее содержание, служат вектором личностного развития в данной сфере, ориентирами, с помощью которых человек избирает, овладевает и исполняет свою профессиональную деятельность. В качестве профессиональных ценностей выделяют профессионализм (характеристика человека, владеющего высоким уровнем компетенции в какой-либо профессии), профессиональные знания, умения, навыки; профессионально важные качества – организованность, самостоятельность, ответственность, творческий подход к делу, дисциплинированность, инициативность, эффективность в делах и др.

Профессиональные ценности, выражая мотивацию и направленность личности в сфере профессионального труда, служат системообразующим компонентом в структуре ее профессиональных компетенций. Так, опираясь на классификацию компетенций И.А. Зимней, мы можем выделить следующие группы ценностей:

- в группе компетенций, относящихся к самому себе как личности, мы фиксируем ценность здоровья, жизни, культуры, знаний, саморазвития и патриотизм;
- в группе компетенций, относящихся к социальному взаимодействию, - ценность сотрудничества, общения.
- в группе компетенций, относящихся к деятельности человека, – ценность познания, деятельности, владения информационными технологиями.

Таким образом, мы определяем *профессиональные ценности как положительную значимость объектов профессиональной сферы, определяющую смысл труда и выполняющую системообразующую функцию в структуре профессиональных компетенций субъекта профессиональной деятельности.*

Множественность подходов к исследованию ценности как многоаспектного системного явления обуславливает многообразие ее классификации. В зависимости от основания классификации ценности дифференцируются как материальные и духовные (В.Ф. Сержантов); материальные, общественно-политические и духовные (В.П. Тугаринов); высшие (истина, добро, красота и др.) и низшие ценности (мир, сон, безопасность и др.) (А. Маслоу); ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения (В. Франкл) и др.

Так, М. Рокич, анализируя ценности как предпочтительный способ поведения, конечную цель существования, выделяет два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности он рассматривает как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности – как убеждения в том, что определенный образ действий (например, честность, рационализм) с личной и общественной точек зрения является наиболее предпочтительным. Для диагностики иерархий

ценностей личности М. Рокич разработал метод прямого ранжирования ценностей – терминальных (ценностей-целей) и инструментальных (ценностей-средств) [188].

Подвергнув анализу перечень представленных ценностей, Д.А. Леонтьев классифицировал их по нескольким основаниям. В качестве профессиональных ценностей он выделил: интересную работу, продуктивную жизнь, творчество, активную деятельную жизнь (среди терминальных ценностей), среди инструментальных ценностей – ответственность, эффективность в делах, твердую волю, исполнительность [90]. Данные ценности, на наш взгляд, обуславливают направленность и результативность профессиональной деятельности.

И.Ф. Исаев, основываясь на концепции терминальных и инструментальных ценностей, произвел классификацию профессиональных ценностей преподавателя, связанных с системной организацией профессионально-педагогической деятельности. Исследователь, установив уровни существования ценностей, выделил общественно-педагогические, профессионально-групповые, индивидуально-личностные ценности.

1. Общественно-педагогические ценности функционируют в масштабе всего общества и концентрируются в общественном сознании в форме морали, религии, философии.
2. Профессионально-групповые ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельность определенных групп специалистов.
3. Индивидуально-личностные ценности – это система ценностных ориентаций личности, отражающая ее целевую и мотивационную направленность. Каждый специалист, ассимилируя общественно-профессиональные и профессионально-групповые ценности, строит свою личностную систему ценностей [64, с. 77].

Далее исследователем были определены группы педагогических ценностей в структуре профессионально-педагогической культуры:

1 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы (ценности-цели);

2 группа – ценности, раскрывающие значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности (ценности-средства);

3 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности (ценности – отношения);

4 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности (ценности-знания);

5 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя (ценности-качества).

Группы педагогических ценностей, по мнению И.Ф. Исаева, образуют содержательную основу, стержень профессионально-педагогической культуры.

Эта классификация представляется нам универсальной и применимой ко всем видам профессий. Следовательно, мы выделяем общественно-профессиональные, профессионально-групповые и индивидуально-групповые ценности. Среди групп профессиональных ценностей – ценности-цели, раскрывающие значение и смысл целей профессиональной деятельности; ценности-средства, выявляющие значение способов и средств осуществления профессиональной деятельности; ценности-отношения, открывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования профессиональной деятельности; ценности-знания, раскрывающие значение и смысл профессиональных знаний в процессе осуществления трудовой деятельности; ценности-качества, выявляющие значение и смысл качеств личности специалиста.

Таким образом, профессиональные ценности представляют собой организованную систему, в качестве компонентов которой выступают

общественно-профессиональные, профессионально-групповые и индивидуально-личностные ценности.

Конкретизация ценностей происходит в ценностных ориентациях индивида, отражающих систему оценочных отношений личности к материальным и духовным ценностям, выступающих как предметы, цели и средства для удовлетворения личностных потребностей. Собственно ценностным ориентациям принадлежит главная роль в регуляции поведения человека в обществе, установлении направленности личности и определении позиции по отношению к явлениям действительности, при этом направленность личности предопределяется выбором ценностей, предлагаемых обществом и реализуемых личностью в силу индивидуальных особенностей и особенностей окружающей среды.

Понятие «ценностные ориентации» было введено социологами У. Томасом и Ф. Знанецким, которое, по мнению авторов, «отображает направленность анализа на преимущественно социальные (индивидуальные или групповые) синкретично-психологические проявления» [Цит. по 157, с. 432].

В научной литературе ценностные ориентации определяются как направленность личности на те или иные ценности (В.П. Тугаринов, Б.Г. Ананьев); включение субъекта в познание (Э. Шпрангер); «вектор» развития личности (М.С. Яницкий); связующее звено между обществом и личностью (А.Г. Здравомыслов); компонент сложной структуры отношений личности к условиям ее существования и деятельности (К.К. Платонов, З.И. Васильева).

Мы, следуя за В.А. Сластениным и Г.И. Чижакковой, определяем ценностные ориентации как систему устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества [154, с. 128].

В целом, система ценностных ориентаций личности отражает ее направленность на ценности индивидуального существования, морально-этические ценности, ценности профессиональной деятельности, мировоззренческие ценности.

Иерархически структурированный ряд перечисленных ценностей определяет вектор развития жизненных ориентиров личности, где значимое место в системе ценностных ориентаций личности занимают профессиональные ценностные ориентации, выступающие смыслообразующим компонентом профессиональной деятельности, обуславливающие ее направленность и содержание. Следует отметить, что профессиональные ценностные ориентации служат необходимой составляющей субъектности специалиста.

Профессиональные ценностные ориентации, отражая профессиональные ценности, определяются:

- как детерминанты профессионального поведения, обеспечивающие содержание и направленность деятельности и придающие смысл профессиональным действиям (О.М. Краснорядцева) [82, с. 28];
- в качестве ядра целостности личности, выражающие качественную характеристику смысловой структуры сознания специалиста, служащие критерием реализации социальной и профессиональной активности (В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова) [154];
- как базовая характеристика личности будущего специалиста, основным содержанием которой является система отношений к интегративным ценностям профессии и готовность действовать в профессиональной сфере в соответствии с ними (Е.А. Романова) [139].

На основании представленных определений мы можем констатировать, что *профессиональные ценностные ориентации (ПЦО) выступают как система устойчивых отношений личности к профессии, к себе, как специалисту, служащих смыслообразующим компонентом профессиональной деятельности и фактором развития субъектности личности.*

Система ПЦО определяет направленность личности в профессиональной сфере, проявляющуюся в целях, мотивах, поведенческих актах. При этом важным является не только то, в какой мере студент усвоил ПЦО, но и то, насколько значимыми они стали для него, какое личностное смысловое наполнение они имеют, как они влияют на его субъектность.

Принимая во внимание, что ценностные ориентации личности имеют определенную структурную организацию, в составе которой выделяют три компонента: когнитивный или смысловой, способствующий научному познанию окружающего мира и формирующий ценностное отношение; эмоциональный, определяющий личностный смысл данного отношения; поведенческий, реализующий в деятельности ценностное отношение, мы выделяем данные компоненты в структуре профессиональных ценностных ориентаций.

Когнитивный компонент проявляется в отражении окружающей действительности через систему взглядов и убеждений личности, основанных на совокупности знаний о сущности профессиональных ценностей, осознания их значимости и путях применения в профессиональной деятельности.

В зависимости от степени усвоения знаний А.М. Столяренко выделяет знание-усвоение, знание-репродукция, знание-понимание, знание-убеждение, знание-применение, знание-творчество. Необходимыми для успешной профессионализации будущих специалистов, перевода информационной составляющей в ценность являются знание-убеждение, знание-применение, знание-творчество [159, с. 171].

Знание-убеждение выступает как не только понимание, но и вера в истинность, ценность представленного знания.

Знание-применение означает прикладной аспект знаний, основанный на связи теоретических сведений с практикой.

Знание-творчество представляет собой высшую степень усвоения знания, в которой знание преломляется через индивидуальный опыт личности, приобретая новые качественные характеристики.

Эмоциональный компонент профессиональных ценностных ориентаций выражает положительно окрашенное эмоционально-ценностное отношение к профессиональным ценностям и проявляется в ценностном отношении к окружающей действительности и самому себе, опосредованном системой профессиональных ценностей. Выражение отношения субъекта к объекту основывается на прочной связи эмоций с ценностями. При этом порождаемое

чувство проецирует индивидуальные особенности человека, его моральные убеждения и установки.

Поведенческий компонент отражает регулятивный характер профессиональных ценностных ориентаций в профессиональной деятельности, проявляющийся в умении специалиста соответствовать предъявляемым правилам, нормам и требованиям.

Таким образом, в структуре профессиональных ценностных ориентаций когнитивный компонент способствует научному познанию профессиональной сферы и формирует ценностное отношение к ней, эмоциональный компонент определяет личностный смысл данного отношения, поведенческий реализует в деятельности отмеченное ценностное отношение.

Целенаправленное формирование профессиональных ценностных ориентаций осуществляется в процессе профессионального образования, когда происходит усвоение специальных знаний, приобретаются необходимые для профессии компетенции. Данный процесс характеризуется комплексностью, временной развернутостью, имеет свои этапы, соотносимые с возрастным развитием человека, его личностных качеств.

Формирование профессиональных ценностных ориентаций происходит в учебно-профессиональной деятельности, определяемой как специфический вид деятельности, нацеленный на формирование личности студента как профессионала. В учебно-профессиональной деятельности выделяют три компонента: мотивационно-смысловой, деятельностный и оценочно-контрольный [124, с. 57]. Мотивационно-смысловой содержит профессиональную мотивацию понимания предназначения профессии, освоения профессиональной деятельностью, индивидуальные мотивы, реализуемые в данной деятельности. Деятельностный компонент проявляется в решении учебных задач, нацеленных на формирование профессионально значимых качеств специалиста. Оценочно-контрольный компонент формирует и совершенствует навыки самооценки и самоконтроля.

Необходимо отметить, что формирование аксиологической сферы, как любого психолого-педагогического явления, не может протекать идеально в рамках заданной модели, поскольку оно связано с развитием личностных качеств человека, и многие факторы: семья, референтная группа, педагогический коллектив, учебно-воспитательный процесс и, наконец, вся окружающая среда – так или иначе влияют на данный процесс [107].

В целом, процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций молодежи обуславливается накопленным индивидуальным опытом, синхронизирующимся в той или иной мере с общественными идеалами, нормами и ценностями, личностным развитием, количественными и качественными изменениями в интеллектуальной и духовной сферах индивида.

Соответственно вышеизложенному, *формирование профессиональных ценностных ориентаций у будущих специалистов рассматривается нами как специально организованный образовательный процесс, направленный на становление устойчивой направленности на ценности будущей профессиональной деятельности.*

В качестве методологической основы формирования профессиональных ценностных ориентаций мы рассматриваем аксиологический и личностно-ориентированный подходы.

Основы *аксиологического подхода* были разработаны А.Г. Здравомысловым, М.С. Каганом, Н.Д. Никандровым, З.И. Равкиным, В.А. Сластениным, Г.И. Чижакowej, В.А. Ядовым и др. Согласно В.А. Сластенину, смысл данного подхода раскрывается через систему следующих аксиологических принципов:

- равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей; равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами;

- экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижничество вместо мессианства и индифферентности [125].

Сущность данного подхода составляет рассмотрение человека как высшей социальной ценности и выделение на этой основе совокупности приоритетных ценностей в образовании и развитии личности студента. В рамках данного подхода происходит формирование у студента системы общечеловеческих, профессиональных и личностных ценностей, служащей фундаментом для конструирования своего внутреннего мира, устойчивой жизненной позиции и успешного осуществления профессиональной деятельности.

Реализация аксиологического подхода предполагает развитие умения студентов производить осознанный выбор, иметь и отстаивать собственную точку зрения, критически и креативно мыслить, успешно взаимодействовать и быть способным к решению профессиональных проблем на основе сформированных ценностных ориентаций. В качестве факторов, актуализирующих означенный подход в образовательном процессе, выступают познавательная, эвристическая деятельность, применение образовательных технологий, кооперативные формы педагогического взаимодействия в проекции субъект – субъект.

Итак, аксиологический подход актуализирует и развивает систему общечеловеческих, профессиональных и личностных ценностей студентов служащей фундаментом для конструирования своего внутреннего мира, устойчивой жизненной позиции и успешного осуществления профессиональной деятельности.

Личностно-ориентированный подход выступает одним из основных подходов гуманистической педагогики. Значительный вклад в разработку теоретических и методологических основ данного подхода внесли Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.

В.В. Сериков выделяет три основных направления в трактовках личностно-ориентированного подхода:

1. Личностно-ориентированный подход – общегуманистический феномен,

основанный на уважении прав, достоинств ребенка при выборе им образовательного маршрута, учебного плана, учебного учреждения и т.д.

2. Личностно-ориентированный подход – цель, программа педагогической деятельности, базирующаяся на стремлении воспитать личность.

3. Личностно-ориентированный подход – специальный вид образования, в основе которого – создание определенной образовательной системы, которая «запускала бы» механизмы функционирования и развития личности [149, с. 16-17].

Личностно-ориентированный подход предполагает создание условий для развития индивидуальности студента, признание его основным субъектом образовательного процесса, где преподаватель выступает фасилитатором, экспертом. Анализ научной педагогической литературы показывает, что реализация данного подхода возможна при определенных условиях:

- создание благоприятной атмосферы для осознания и принятия целей, способов учебной деятельности, рефлексии ее результатов;
- актуализация субъектного опыта студента, его потребности в самоопределении и саморазвитии;
- конструирование образовательно-коммуникативной среды как основания для развития индивидуальных способностей студентов.

Принципами личностно-ориентированного подхода являются:

- принцип гуманизма. Данный принцип ориентирован на вариативность, разнообразие содержания и форм образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей студентов. Его осуществление обеспечивает самореализацию личности студента, способствует творческому становлению и проявлению индивидуальности, гуманизации межличностных отношений в коллективе.

Важнейшими путями, реализующими принцип гуманизма в педагогическом процессе, являются:

- создание благоприятных условий для развития личности студента как субъекта образовательной деятельности;

- актуализация профессиональных ценностей;
- содействие развитию интересов, склонностей и способностей студентов, раскрытию их творческого потенциала.

Принцип диалогичности основывается на равенстве позиций партнеров – субъектов образовательного процесса, на принятии другого человека как ценности, на позитивном отношении к личности, создании психологического контакта в процессе коммуникации. В условиях диалога личность имеет возможность соотнести принятые ею ценности с системой ценностных ориентаций собеседника, группы, социума. Диалог предполагает общение личностей открытых, самобытных, уникальных, имеющих свойственное каждой видение окружающего мира, себя в этом мире. В образовательном процессе реализация данного принципа связана с организацией продуктивных и личностно развивающих контактов участников педагогического взаимодействия, обеспечивающей адекватную социальную адаптацию системы ценностных ориентаций, профессиональных ценностных ориентаций студентов.

Принцип открытости предусматривает открытость в сфере выражения отношений к окружающей действительности, свободу выбора точек зрения при обсуждении поставленных проблем, отсутствие давления и авторитарности. В процессе педагогического взаимодействия принцип открытости предполагает разные формы сотрудничества, общение, обмен информацией.

Принцип креативности предполагает целенаправленное восприятие явлений окружающего мира, их глубокое осмысление, творческую переработку и применение. Данный принцип способствует установлению альтернативных вариантов решения поставленных проблем, неординарному подходу к предметам и явлениям окружающей действительности, развитию творческого отношения к профессиональной деятельности.

Конструированию образовательного процесса в рамках личностно-ориентированного подхода способствует применение педагогики сотрудничества, технологии педагогической поддержки, метода проектов, проблемного обучения.

Таким образом, реализация личностно-ориентированного подхода способна стимулировать студентов к самопознанию, самосовершенствованию и самореализации на основе структуризации иерархической системы ценностных ориентаций вследствие интериоризации профессиональных ценностей.

Механизм формирования профессиональных ценностных ориентаций представлен процессами интериоризации, идентификации и интернализации.

Интериоризация – это формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности [19]. Интериоризацию ценностей А. Ю. Огородников представляет как процесс, в котором «ценности могут приниматься человеком по-разному: под давлением окружающих его людей, обстоятельств, вынужденно, формально или индивид принимает эти ценности на основе сложившихся традиций, сформировавшихся в нем идеалов и на основе осмысления разделяемых им ценностей, принимаемых, таким образом, самостоятельно» [118]. И.Ф. Клименко полагает, что интериоризация общественно значимых ценностей происходит через усвоение социальных нормативов как в вербальном, так и в поведенческом плане [76].

Б.Г. Ананьев отмечает, что «формирование личности путем интериоризации – присвоение продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения – есть вместе с тем освоение определенных позиций, ролей и функций, совокупность которых характеризует ее социальную структуру. Все сферы мотивации и ценностей детерминированы именно этим общественным становлением личности» [4, с. 232]. Е.Н. Шиянов выделяет два способа организации воспитания как целенаправленного процесса интериоризации ценностей. Первый способ состоит в систематической актуализации отдельных ситуативных побуждений под воздействием стихийно сложившихся и специально организованных условий, результатом которого выступают устойчивые мотивационные образования. Второй способ предполагает усвоение воспитанником предъявленных ценностей на основе их осмысления, соотнесения с другими ценностями [177].

Идентификация, по мнению В.А. Петровского, образует одну из форм отраженной субъектности «...когда в качестве субъекта мы воспроизводим в себе именно другого человека (а не свои побуждения), его, а не свои цели и т.п.» [128, с. 240]. М.С. Яницкий полагает, что данный механизм формирования ценностных ориентаций личности, занимая промежуточное положение между базовыми адаптационными механизмами и более высокоорганизованными механизмами осознания личностного смысла ценностей, играет ведущую роль при усвоении ценностей и норм микросоциального окружения [186].

Интернализация – это процесс, предполагающий сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизводство принятых норм и ценностей в своей деятельности. В. Грулих приводит следующую структуру интернализации ценностей (см. Рисунок 2):

Информация содержит данные о существовании ценности и условиях ее реализации. Трансформация производит «перевод» информации на собственный, индивидуальный язык. В активной деятельности ценность принимается или отвергается. Инклюзия включает ее в лично признанную систему ценностей. Динамизм фиксирует изменения личности, вытекающие из принятия или отрицания ценностей [Цит. по 42, 102-109].



Рисунок 2. Интернализация ценностей

Таким образом, механизм формирования профессиональных ценностных ориентаций состоит из следующих составляющих: интериоризации – присвоения профессиональных ценностей в процессе воспитания и обучения; идентификации –

как процесса и результата самоотождествления индивида с другим человеком, группой; интернализации — как процесса освоения внешних структур, в результате которого они становятся внутренними регуляторами.

А.В. Кирьякова рассматривает процесс ориентации в проекции онтогенеза, отмечая, что это «сложный, противоречивый и в то же время закономерный, развивающийся «по спирали» [71]. Согласно теоретическим положениям А. В. Кирьяковой, ориентация личности в мире ценностей представляет собой процесс восхождения личности к ценностям на основе диалектического закона возвышения потребностей. Исследователь выделяет 3 фазы процесса ориентации.

1 фаза – присвоение ценностей общества личностью. У личности формируется ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, происходит становление и развитие ценностных ориентаций. Эта фаза очень тесно связана с проблемой формирования убеждений.

2 фаза – преобразование личности на основе присвоения ценностей. В этот период происходит самопознание, самооценка личности, формируется образ “Я”. В процесс развития ценностного отношения к миру включается переоценка ценностей, их большая дифференциация. Теоретическим основанием данной фазы выступает психологическая теория “Я – концепции”.

3 фаза – прогноз, целеполагание, проектирование. У личности устанавливается система ценностных ориентаций, иерархия ценностей. Процесс ориентации приобретает пространственно-временную трехмерность, что способствует устремлению ценностных ориентаций и самосознания в будущее и формированию жизненной перспективы личности.

Наполняемость фаз процесса ориентации зависит от диапазона ценностного познания, от способности к прогнозированию, глубины самосознания и рефлексии личности воспитуемого, что наиболее определяемо возрастными проявлениями. Автор отмечает, что фаза присвоения ценностей характерна для младшего школьного возраста, фаза преобразования – для подросткового, а прогноз свойственен для юношеского. На всех уровнях развития процесса ориентации действует один и тот же механизм: поиск – оценка – выбор – проекция, при этом

поиск и оценка способствуют присвоению ценностей, а выбор и проекция типичны для последующих фаз. В педагогическом процессе имеется возможность целенаправленного развития механизма поиска, оценки, выбора и проекции в «педагогически целесообразно организуемых ситуациях поиска, оценки, выбора и проекции» [71].

Основываясь на положении А.В. Кирьяковой о процессе формирования ценностных ориентаций и выделенных нами этапах развития субъектности личности, мы определяем следующие этапы формирования ПЦО студентов.

Первый этап – *этап присвоения студентом профессиональных ценностей*. На данном этапе развивается когнитивный компонент профессиональных ценностных ориентаций. В этот период студенты знакомятся с ценностным содержанием выбранной профессии, необходимым им для осмысления места профессии в общей структуре профессий. На основе расширения пространства профессиональных знаний у студентов формируется целостный образ профессии, отражается субъективное отношение к профессиональной деятельности, происходит наполнение знаний личностным смыслом.

Данный этап соотносится с этапом адаптации и призван решить совокупность задач по формированию у студентов понятия о сущности и ценностях будущей профессиональной деятельности. В процессе профессиональной адаптации студенты часто испытывают затруднения, связанные с неясным представлением о своей будущей профессии, недопониманием профессиональной направленности образовательного процесса. Для успешной адаптации необходимо знакомить студентов первого курса с образовательной средой учреждения; раскрывать профессиональную направленность учебных дисциплин; формировать у студентов ценностное отношение к профессии в учебных и внеучебных мероприятиях.

Второй этап – *этап преобразования личности студента на основе профессиональных ценностей*. На данном этапе происходит выявление и утверждение профессионально-субъектной позиции студента в различных ситуациях, возникающих в учебно-познавательной деятельности. У студентов

развивается способность к целеполаганию, планированию своего будущего, определению комплекса необходимых действий и средств для достижения поставленных целей. Внутренний план личности студента отражает духовная самооценку, проявляющаяся в направленности, иерархической структурированной системе ценностей. В рамках данного этапа происходит расширение и совершенствование комплекса учебных умений различных видов, выступающих в качестве инструментария успешной реализации учебно-профессиональной деятельности. Расширение диапазона профессиональных знаний, накапливаемый личностный опыт студентов создает возможность для формирования устойчивого ценностного отношения к профессиональной деятельности, конкретизации образа «Я – в профессии», приобретения необходимых для профессиональной деятельности качеств и компетенций.

Представленный период характеризуется развитием эмоционального компонента профессиональных ценностных ориентаций.

Третий этап – *этап самопроектирования личности студента в профессии*. Самопроектирование рассматривается нами как необходимая составляющая профессионального становления личности, ее самореализации. В данный период происходит проектирование образа Я – идеального профессионала, определяется содержание и направленность «профессионального маршрута» на основе самооценки и осознания своей жизненной перспективы. Проектная деятельность относится к творческой деятельности, т.к. она связана с преобразованием действительности, при этом необходимыми личностными качествами выступают продуктивное воображение, критическое и креативное мышление. На данном этапе происходит формирование поведенческого компонента профессиональных ценностных ориентаций.

В учебно-профессиональной деятельности самопроектирование выражается в построении студентом индивидуальной образовательной траектории, критерии которой определяются уровнем профессиональных знаний, рефлексией личностных качеств и потенциальных возможностей. Самопроектирование

способствует развитию социальной мобильности и конкурентоспособности будущего специалиста.

Таким образом, формирование профессиональных ценностных ориентаций состоит из трех этапов: присвоение студентом профессиональных ценностей, преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей, самопроектирование личности студента в профессии.

Интенсивный характер формированию аксиологической сферы будущего специалиста придает образовательный процесс, педагогическое взаимодействие.

Резюмируя, можем выделить следующие основные положения:

- профессиональные ценности представляют собой положительную значимость объектов профессиональной сферы, определяющую смысл труда и выполняющую системообразующую функцию в структуре профессиональных компетенций субъекта профессиональной деятельности;
- профессиональные ценностные ориентации представляют собой как систему устойчивых отношений личности к профессии, к себе, как специалисту, служащих смыслообразующим компонентом профессиональной деятельности и фактором развития субъектности личности;
- формирование профессиональных ценностных ориентаций у будущих специалистов рассматривается как специально организованный в вузе образовательный процесс, ориентированный на становление устойчивой направленности на ценности будущей профессиональной деятельности;
- процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций состоит из трех этапов: присвоение студентом профессиональных ценностей, преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей, самопроектирование личности студента в профессии.

1.3. Моделирование процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов

Теоретическое исследование проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов позволяет нам решить ее при помощи моделирования. Моделирование представляет собой процесс создания модели для исследования и изучения процессов, объектов и явлений. Данный способ исследования способствует определению целей, способов и средств их достижения.

Модель в научной литературе определяется как «искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [46, с. 22].

Разработанная нами модель включает в себя взаимосвязанные блоки: целевой, методологический, содержательный, организационно-процессуальный и оценочно-результативный блоки (см. Рисунок 3).

Целевой блок служит системообразующим элементом, детерминирующим другие компоненты, и представляет собой образный результат процесса.

Методологический блок модели содержит системно-деятельностный, аксиологический, компетентностный и личностно-ориентированный подходы.

Системно-деятельностный подход предполагает системную организацию процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов в условиях единства разных видов деятельности (учебной, внеучебной, социокультурной и др.), целенаправленно организованных и скоординированных для достижения главной образовательной цели — развития личности будущих специалистов.

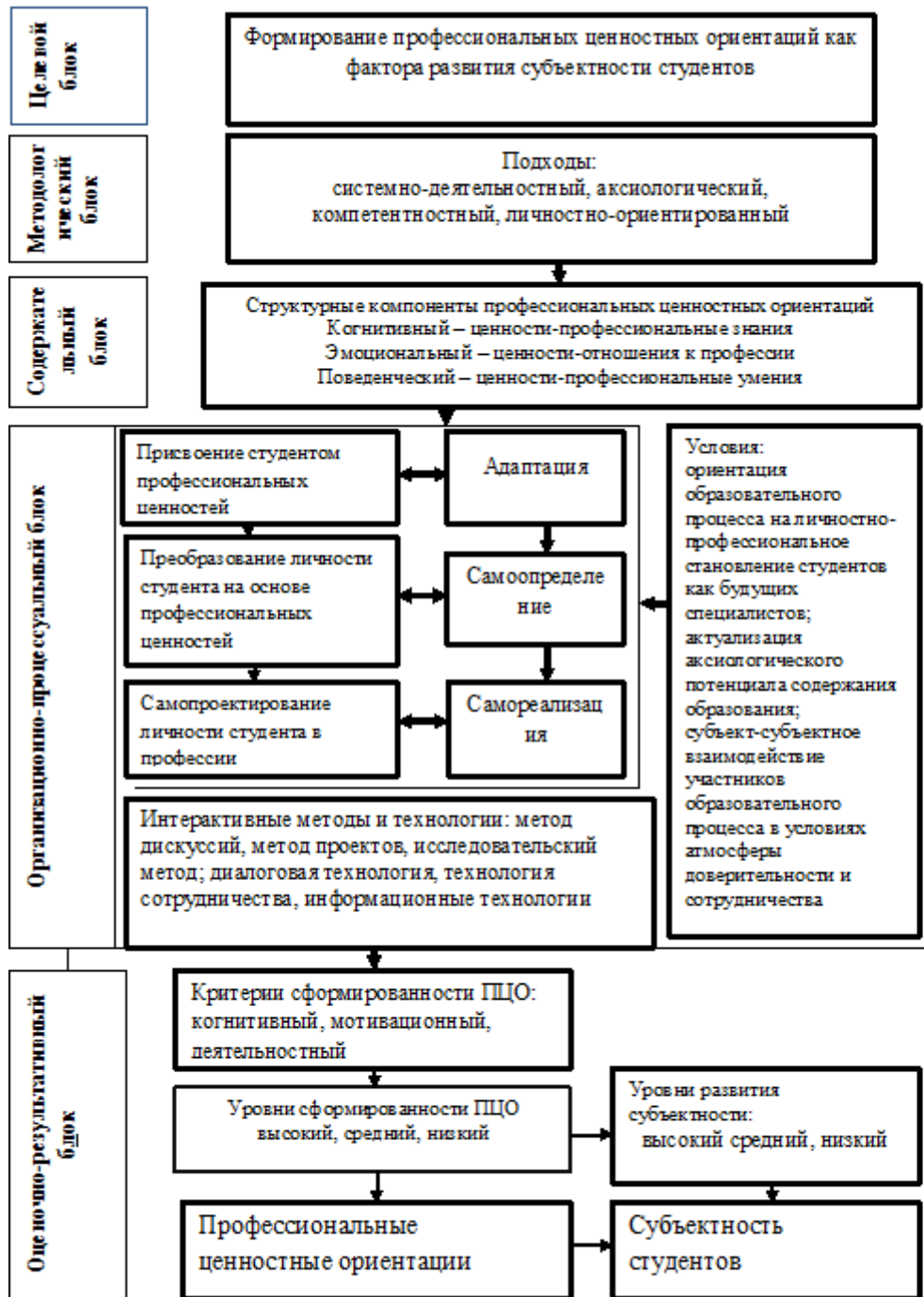


Рисунок 3. Модель формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов

Аксиологический подход позволяет акцентировать образовательный процесс на развитии системы общечеловеческих, профессиональных и личностных ценностей студентов, служащей фундаментом для конструирования своего

внутреннего мира, устойчивой жизненной позиции и успешной профессиональной деятельности.

В разработанной нами модели компетентностный подход служит необходимой основой для решения проблемы профессиональной подготовки специалистов как субъектов профессиональной деятельности со сформированной системой профессиональных ценностных ориентаций. Субъектность личности, ее система ценностных ориентаций находят отражение в общекультурных и профессиональных компетенциях, выражающих готовность и способность студентов к профессиональной деятельности.

Реализация личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе стимулирует студентов к самопознанию, самосовершенствованию и самореализации, проявлению своей индивидуальности вследствие интериоризации профессиональных ценностей и развития субъектности.

Данные подходы позволяют рассматривать в системе формирование профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.

Содержательный блок модели представляют структурные компоненты профессиональных ценностных ориентаций: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Когнитивный компонент включает знания, отражающие современные достижения в мировой науке и присущие отдельной профессии, выражающие ее особенность и свойственное ей содержание. Ценности-знания, отображая структуру и сущность профессиональной деятельности, обеспечивают правильное понимание личностью окружающего мира, общественных и профессиональных взаимоотношений, собственных решений и поступков.

Профессиональные знания, выполняя ориентировочную функцию в формировании профессиональных ценностных ориентаций, способствуют формированию у студентов образа профессии и образа специалиста-профессионала. Объем профессиональных знаний варьируется – от поверхностных знаний в период адаптации студентов к вузовской среде до

системного представления сущности профессиональной деятельности на завершающем этапе обучения. Среди профессиональных знаний можно выделить теоретические знания, включающие знания целей и содержания профессиональной деятельности, методологические – знания принципов и закономерностей профессиональной деятельности, технологические, включающие знания операциональных способов и приемов.

Усвоение профессиональных знаний представляет собой сложную познавательную деятельность по овладению системой научных понятий, пониманию их структуры и содержания при изучении дисциплин гуманитарного, социального и экономического; математического и естественнонаучного; профессионального циклов.

Эмоциональный компонент содержит ценности-отношения к себе как специалисту, к содержанию профессиональной деятельности, к условиям и средствам, свойственным данному виду деятельности. В основе формирования ценностей-отношений лежат положительные эмоции студента по отношению к профессиональным ценностям, переживаемые им во время образовательного процесса. Существенную роль эмоций в ценностном отношении выделил Л.С. Выготский: «Природа сознательной жизни организована таким образом, что я отвечаю радостно на все, что я переживаю как имеющую известную ценность и чем моя воля пробуждается к соответствующим стремлениям» [38, с. 168].

Зарождению положительных эмоций способствует благоприятный микроклимат в группе, коллективе, осознание студентом собственных возможностей в достижении успехов в различных сферах деятельности и преодолении трудностей, способность регулировать свою учебную профессиональную деятельность.

Поведенческий компонент представляют ценности-умения проектировочные, организационные, коммуникативные. Данный компонент относится к действенной сфере личности человека, где проявляются умения определять в профессиональной деятельности цели и план действий, ставить стратегические и тактические цели и задачи, выполнять запланированные

действия на основе согласования личностных и общественных (групповых, другой личности) интересов.

Организационно-процессуальный блок модели содержит следующие этапы: присвоение студентом профессиональных ценностей, преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей, самопроектирование личности студента в профессии.

Формирование профессиональных ценностных ориентаций представляет собой продолжительный и управляемый процесс последовательно сменяющихся этапов, которые нашли отражение в таблице 1.

Теоретическое положение, определяющее профессиональные ценностные ориентации в качестве структурной составляющей субъектности, позволяет нам выделить детерминирующую взаимосвязь рассматриваемых феноменов. Следовательно, этапы формирования профессиональных ценностных ориентаций и развития субъектности студентов, выделенные в предыдущих параграфах, имеют взаимообуславливающий и в некотором плане синхронный характер.

Возникает вопрос, соотносимы ли представленные процессы во временном периоде. С одной стороны, мы понимаем условность временного разграничения этапов, как процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций, так и этапов развития субъектности. Этапы формирования одних ценностей не всегда совпадают с этапами формирования других ценностей, этапы развития субъектности могут отличаться разным временным промежутком, но, с другой стороны, возникает возможность выявить определенные взаимосвязи между ними. Процесс присвоения студентом профессиональных ценностей осуществляется в период адаптации студентов к образовательной среде вуза, процессу преобразования личности студента на основе профессиональных ценностных ориентаций сопутствует период самоопределения, самопроектирование личности совершается в период ее самореализации.

Рассмотрим представленные этапы подробнее.

Таблица 1. Этапы формирования профессиональных ценностных ориентаций

Этапы	Цели	Содержание	Методы	Результаты
1	2	3	4	5
I этап Присвоение студентом профессиональных ценностей	Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности.	Формирование положительной мотивации к профессиональной деятельности. Развитие учебных навыков и умений, необходимых в учебно-профессиональной деятельности в вузе	Интерактивные методы и технологии: метод дискуссии, мозговой штурм, диалоговые технологии, технология сотрудничества, информационные технологии.	Интертериоризация профессиональных ценностей
II этап Преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей	Самоактуализация студента в учебно-профессиональной деятельности на основе профессиональных ценностей	Развитие у студентов умения целеполагания. Включение в образовательный процесс проблемных ситуаций, развивающих критическое и творческое мышление студентов, их активность и самостоятельность. Развитие рефлексии у студентов.	Интерактивные методы и технологии: метод дискуссии, мозговой штурм, диалоговые технологии, технология сотрудничества, информационные технологии.	Идентификация
III этап Самопроектирование личности студента в профессии	Позиционирование студентом себя как профессионала	Составление студентами индивидуального образовательного маршрута. Предоставление свободы в проектировании учебной деятельности. Перевод теоретических знаний в практическую плоскость в условиях учебных и производственных практик.	Интерактивные методы и технологии: метод дискуссии, мозговой штурм, диалоговые технологии, технология сотрудничества, информационные технологии. Метод проектов, исследовательский метод	Интернализация

Первый этап формирования профессиональных ценностных ориентаций – это этап присвоения студентом профессиональных ценностей на первом курсе обучения. В данный период происходит формирование у студентов ценностного отношения к профессиональной деятельности, к образу себя как будущего профессионала на основе освоения ценностей, транслируемых вузовским образованием. Отношение студента к профессиональным ценностям формируется в процессе присвоения профессиональных ролей и поведенческих моделей профессиональной сферы, системы ценностей, представляющей синтез общечеловеческих, профессиональных и личностных ценностей. Интериоризация профессиональных ценностей, их перевод во внутренний план обуславливает развитие профессионального самосознания у студентов, в процессе которого происходит наполнение личностным смыслом профессиональных ценностей, их положительное эмоциональное «окрашивание», способствующее их преобразованию в ценностные ориентиры личности. На этапе совершается преимущественное формирование когнитивного компонента профессиональных ценностных ориентаций студентов.

Этот этап протекает в условиях адаптации студентов – первокурсников к образовательной среде вуза, приобщения к ценностно-значимой форме деятельности – профессиональной. В этот период происходит приспособление студентов к условиям и требованиям университета, осознание ими новых обязанностей и прав, усвоение норм и ценностей университетского образования, актуализируется процесс межличностного взаимодействия, познания другого человека.

Успешность адаптации обуславливается эффективностью процесса присвоения профессиональных ценностей, результирующая в готовности студентов к учебной деятельности в вузе, способности самостоятельно ставить цели в образовательном процессе и добиваться их выполнения.

Второй этап – этап преобразования личности студента на основе профессиональных ценностных ориентаций – соотносится с самоопределением студентов в образовательном процессе. Он нацелен на формирование умений

студентов второго курса, определяющих эффективное выполнение учебно-познавательной деятельности. Характерным для данного этапа является рост самодетерминации и саморегуляции в учебно-познавательной, научно-исследовательской и других видах деятельности. В ценностной сфере студентов происходят изменения в пользу профессиональных ценностей, определяющих развертывание содержательных и процессуальных характеристик личности. Изменения в ценностной сфере обуславливаются идентификацией, направленной на активное освоение студентами своей социальной роли, навыков саморегуляции в учебно-познавательной деятельности, осознанную подготовку к будущей профессиональной деятельности. Этап преобразования личности студента на основе профессиональных ценностных ориентаций ориентирован в первую очередь на формирование эмоционального компонента ПЦО студентов, он определяет самоопределение личности.

Самоопределение происходит как процесс вхождения студентов в профессию, формирования у них образа «Я – специалист», обретение ими основ профессионального мастерства и необходимых общекультурных и профессиональных компетенций.

Третий этап – этап самопроектирования личности студента в профессии, присущ студентам третьего и четвертого курсов. Под самопроектированием личности студента в профессии мы понимаем специфичную деятельность, результатом которой является обоснованное определение вариантов личностного развития в профессиональной деятельности. Самопроектирование предусматривает реализацию разработанной индивидуальной программы саморазвития в контекстуальном поле избранной профессии. Студента отличает высокая степень готовности и способности к осуществлению профессиональной деятельности, сформированность общекультурных и профессиональных компетенций. В аксиосфере студента устанавливается иерархическая структура ценностных ориентаций с доминирующими профессиональными ценностями.

Представленный этап акцентирует развитие поведенческого компонента ПЦО и предопределяет самореализацию студента в учебной и профессиональной

деятельности, проявляющейся в выражении индивидуальных качеств, отражающих уникальность и своеобразие личности. Самореализация выражает субъектность студента, реализующего возможности достижения определенного уровня квалификации и разностороннего развития в условиях вузовского образовательного пространства.

Эффективность процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов определяется комплексом педагогических условий. В педагогике условия определяются как совокупность факторов, компонентов образовательного процесса, обеспечивающих успешность реализации учебно-воспитательных задач.

В качестве *условий, способствующих формированию профессиональных ценностных ориентаций*, мы выделяем: ориентацию образовательного процесса на личностно-профессиональное становление студентов как будущих специалистов; актуализацию аксиологического потенциала содержания образования; субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса в условиях атмосферы доверительности и сотрудничества.

Первым условием является *ориентация образовательного процесса на личностно-профессиональное становление студентов как будущих специалистов*, предполагающая включение студентов в различные формы деятельности в рамках образовательного процесса. Вариативность форм и содержания учебной, внеучебной деятельности обеспечивает возможность личностного развития студентов на основе обогащения субъективного опыта и расширения компетентностного поля.

Действенность личностно-профессионального становления обуславливается успешной адаптацией студента к вузовскому обучению, развитием его личностных качеств и проявлением индивидуальных качеств и особенностей в учебно-профессиональной деятельности.

Эффективными формами и методами, способствующими личностно-профессиональному становлению студентов, являются дискуссии, конференции, учебные и производственные практики, метод проектов, исследовательский метод,

компоненты социокультурной деятельности (фестивали, концерты, соревнования и др.), способствующие самоактуализации студентов в учебной и внеучебной деятельности, повышающие уровень их самостоятельности и ответственности, актуализирующие активное и творческое начало студентов.

Мы полагаем, что применение в учебном процессе указанных методов представит необходимую основу для формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.

Вторым условием является *актуализация аксиологического потенциала содержания образования*.

В русле гуманистической педагогики важным фактором в учебно-воспитательном процессе, влияющим на формирование личности студента, аксиологической сферы выступает содержание образования. Мы исходим из общепринятого в современной педагогике понимания содержания образования. Это – «социально и личностно детерминированное, фиксированное в педагогической науке представление о социальном опыте, подлежащем усвоению подрастающим поколением» [79, с. 14].

Необходимым для личностного развития студентов и формирования у них профессиональных ценностных ориентаций является поддержание в педагогическом процессе интегративного единства всех видов дисциплин образовательной программы. Дидактическая интеграция дисциплин гуманитарного и социально-экономического, естественнонаучного, профессионального циклов расширяет горизонты индивидуального самосознания, содействует осознанию личностных смыслов, формирует профессиональные ценностные ориентации, общекультурные и профессиональные компетенции.

Третьим условием выступает *субъект-субъектное взаимодействие*, которое мы рассматриваем как особые отношения, возникающие между преподавателем и студентом, между студентами, как полноправных партнеров в образовательном процессе, результирующие в развитии индивидуальности каждого участника. Студент рассматривается как субъект учебно-профессиональной деятельности, реализующий свое право детерминировать самообразование, саморазвитие в

конфигурациях: студент – преподаватель, студент – студент, студент – группа, студент – курс, факультет, университет, внешняя образовательная среда.

Основными функциями взаимодействия субъектов образовательного процесса, способствующими формированию профессиональных ценностных ориентаций, на наш взгляд, являются следующие:

- конструктивная, проявляющаяся при актуализации профессиональных ценностей в образовательном процессе, их критическом осмыслении и интериоризации;
- организационная, реализуемая через педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов, направленного на развитие личностных смыслов и ценностных ориентиров у студентов;
- коммуникативная, проявляющаяся в различных формах учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной) и способствующая оценке и переоценке профессиональных ценностных ориентаций субъектов образовательного процесса;
- информационно-обучающая, позволяющая транслировать профессиональные ценностные ориентации различных слоев населения, социальных групп в проекции общечеловеческих и профессиональных ценностей.

Продуктивность педагогического взаимодействия, развивающего аксиологическую сферу студентов, служащей фактором развития субъектности, определяется содержанием и способами взаимодействия и зависит от индивидуально-психологических особенностей его участников. Необходимыми принципами взаимодействия субъектов образовательного процесса являются: доверительное отношение друг к другу; свободное выражение собственного мнения; доброжелательная критика по существу дела; отсутствие давления. Следование данным положениям в образовательном взаимодействии позволит создать благоприятный психологический климат, инициирующий развитие субъектности и ценностной сферы студентов.

Учитывая, что эффективность каждого этапа формирования профессиональных ценностных ориентаций определяется выбором адекватных процессуальных и инструментальных аспектов, считаем необходимым применение в образовательном процессе интерактивных технологий и методов обучения, способствующих индивидуализации учебного процесса на основе учета особенностей личности, интересов и потребностей студента, его позиционированию в роли субъекта учебно-познавательной деятельности.

Отбор методов и технологий был нами сделан в пользу интерактивных, представляющих конструктивное пространство для развития личностной сферы студентов, их профессиональных ценностных ориентаций.

Интерактивные технологии и методы обучения предполагают продуктивное взаимодействие участников педагогического процесса в плоскостях: преподаватель – студент, преподаватель – группа, студент – группа, группа – группа, студент – студент. Данные технологии предусматривают включенность каждого студента в учебно-познавательный процесс, проявления активности, самостоятельности, критического и креативного мышления, общительности и рефлексии.

Метод дискуссий представляет собой групповую форму организации образовательного процесса, основными признаками которой являются коллективное обсуждение проблемы и совместный поиск ее решения.

В ходе дискуссии происходит актуализация личностного познавательного и практического опыта участников, выявляется их ценностное отношение к предмету дискуссии. Применение представленного метода способствует развитию критического мышления у студентов на основе соотношения личностной направленности и ориентациями одноклассников, влияющего на структуризацию системы профессиональных ценностных ориентаций студента.

Дискуссия способствует осознанию участниками своих взглядов, суждений, точек зрения по обсуждаемому вопросу; развивает у студентов умения конструктивной критики мнений оппонентов, основанной на уважительном отношении к их позиции; содействует развитию умения воспринимать критические высказывания в свой адрес, идти на компромисс. Этот метод

формирует у студентов коммуникативную компетенцию, включающую умение выстраивать общение, публично выступать, формулировать вопросы и ответы, аргументировать, внимательно слушать выступающего.

Среди методов, развивающих профессиональные ценностные ориентации студентов, мы выделяем предложенный А. Осборном мозговой штурм, относящийся к дискуссионным методам. Мозговой штурм представляет собой метод решения проблемы, основанный на отборе лучших вариантов из всех выраженных студентами способов ее решения. Данный метод активизирует креативное, нестандартное мышление, позволяющее абстрагироваться от привычных шаблонов и штампов. В основе мозгового штурма лежит убежденность, что творческому мышлению необходима свобода, критическая оценка только сковывает мысль, и поэтому она должна быть отсроченной на будущее. В процессе коллективной работы студенты учатся находить рациональные пути решения проблемы, спорить, анализировать, убеждать, слушать.

Правила мозгового штурма, предусматривающие отсутствие всякой критики, поощрение идей и равноправие участников, способствуют проявлению личностных ценностных ориентаций студентов, отражающих их внутренний мир. В процессе решения проблемы находят отображение личностные и профессиональные ценности участников, актуализируется их оценка и критический анализ, способствующие изменению системы ценностных ориентаций участников.

Высокая эффективность характеризует технологию учебного проектирования, активизирующую исследовательскую деятельность студентов и актуализирующую профессиональную направленность образовательного процесса. Исследовательский метод обучения проявляется в постановке перед студентами познавательных задач, требующих творческого подхода и самостоятельного решения. Использование данного метода предполагает проведение студентами всех периодов исследования: постановка гипотезы, определение плана ее проверки, экспериментальное исследование, анализ полученных результатов.

Исследовательский метод развивает поисковые умения, умения применять знания в новой ситуации, формирует интерес и потребность в творческой деятельности.

Процесс разработки проекта студентом способствует развитию у него умений целеполагания, самостоятельному определению стратегической цели и тактических задач на каждом этапе проектной деятельности. У студента формируются навыки сбора и обработки информации, развивается умение анализировать, презентовать продукт своей деятельности, складываются следующие компетенции: исследовательские умения, умение работать в группе, коммуникативные умения, рефлексивные умения.

Таким образом, метод проектов обладает образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом, способствует становлению студента субъектом образовательного процесса, проявляющему исследовательские, коммуникативные компетенции.

Учитывая, что главным фактором, оптимизирующим современный образовательный процесс, являются педагогические технологии, мы выделяем их значимую роль в формировании профессиональных ценностных ориентаций студентов и развитии их субъектности.

Существенными в плане развития профессиональных ценностных ориентаций у студентов, коммуникативной компетенции являются диалоговые, полилоговые технологии обучения, ориентированные на выявление проблемы, интересующей участников диалога, ее разработку с учетом личностных установок и ценностных отношений студентов. В дидактическом диалогическом взаимодействии актуализируются приобретенные знания, воспроизводится социальный и личностный опыт, знания выступают средством межличностного общения, способствуют самоактуализации и саморазвитию.

Диалог предполагает взаимодействие и взаимоотношение двух сторон - участников образовательного процесса, во время которых происходит взаимообмен информацией, точками зрения на рассматриваемую проблему, оценкой, эмоциями, ценностными основаниями. Диалог как коммуникативный процесс протекает в плоскостях “Я - Я”, “Я - Мы”, “Мы - Мы” и включает когнитивную и аффективную

сферы. Когнитивная сфера подразумевает знание предмета разговора, знание другого субъекта общения, знание самого себя. Аффективная сфера проявляется в отношении к собеседнику, психологической картине разговора, ценностной оценке мнений и взглядов. Развитие профессиональных ценностных ориентаций предполагает диалог ценностей субъектов педагогического взаимодействия.

Атмосфера доброжелательности и взаимной поддержки, обусловленная диалоговой технологией, обеспечивает активность студентов в познавательной деятельности, способствует раскрытию их внутреннего потенциала, ускоряет процесс вхождения в мир будущей профессии.

Технология сотрудничества предполагает групповую форму работы, где «... критико-аналитическая способность группы (команды) и системная организация групповой работы является не внешней (второстепенной) формой межличностных отношений между людьми, а способом взаимопонимания партнеров и конструирования самого объекта их деятельности. Более того, главный вопрос любого исследования в небольших группах (или парах) состоит в том, чтобы соединить субъект-объектные и субъект-субъектные отношения, или инструментальные и коммуникативные аспекты деятельности» [73, с. 36]. Работа в группах в учебном процессе всегда ориентирована на решение поставленных когнитивных задач.

Обучение в сотрудничестве способствует формированию способности к самоорганизации и сотворчеству, консолидирует продуктивное освоение ценностно значимых способов группового взаимодействия, благоприятствует критическому оцениванию индивидуальных и групповых ценностных ориентаций, свойственных профессиональной деятельности.

Современное образование немислимо без информационно-компьютерной поддержки, без информационных технологий обучения, обуславливающих такие эффективные способы организации учебной деятельности, как индивидуализация обучения, выстраивание собственной образовательной траектории, самоуправление студентами своей познавательной деятельностью.

Компьютерные обучающие программы, тренажеры, тестовые системы, электронные библиотеки и электронные учебники и др. способствуют созданию эффективной учебно-познавательной среды, способной решать различные дидактические задачи, варьирующей индивидуальную и групповую форму обучения и самообучения.

Необходимо отметить, что применение современных информационных технологий инициирует активность и самостоятельность студентов, выступающих важным фактором для развития аксиологической сферы и субъектности.

Оценочно-результативный блок нацелен на оценивание и анализ результатов процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов как фактора развития субъектности студентов. Критериями эффективности процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций служат когнитивный, мотивационный, деятельностный.

Когнитивный критерий отражает знания и представления о профессиональных ценностях, об их сущности и значении для личности и общества. В качестве показателей данного критерия мы выделяем уровень объема знаний и представлений о содержании профессиональных ценностей, понимание места и роли профессиональных ценностей в структуре ценностей студента.

Мотивационный критерий включает чувства и эмоциональные переживания личности, способствующие переводу ценностей в мотивы поведения. Показателями служат: позитивное отношение к профессиональным ценностям; восприятие профессиональных ценностей как лично значимых.

Деятельностный критерий определяет проявление профессиональных ценностных ориентаций в профессиональной деятельности. К показателям мы относим проявление ценностного отношения к данному виду деятельности, ее содержанию; демонстрацию поведенческих моделей профессиональной сферы.

На основании выделенных критериев нами выделены уровни сформированности профессиональных ценностных ориентаций: высокий, средний, низкий (см. Таблицу 2).

Когнитивный критерий.

Высокий уровень когнитивного критерия свойствен студенту, который имеет ясное представление о профессиональных ценностях, осознает их значение для личности и общества. Студент понимает содержание и специфику профессиональной деятельности; знает требования, предъявляемые к субъекту

Таблица 2. Критерии и уровни сформированности профессиональных ценностных ориентаций

Критерии/ Уровни показателей	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	Студент имеет ясное представление о профессиональных ценностях, осознает их значение для личности и общества	Студент имеет неполное представление о профессиональных ценностях, осознает их значение для общества, при этом неясно осознает их значение для себя	Студент имеет поверхностное представление о профессиональных ценностях, недостаточно ясно осознает их значение для общества и себя
Мотивационный	Позитивно относится к профессиональным ценностям	Позитивно относится к части профессиональных ценностей	Индифферентно относится к профессиональным ценностям
Деятельностный	Показывает ценностное отношение к профессиональным ценностям, опирается на них в профессиональной деятельности	Дискретный характер проявления ценностного отношения к профессиональным ценностям	Ценностное отношение к профессиональным ценностям редко проявляется у студента

данной деятельности, качества, которыми он должен обладать; имеет убеждения о значимости профессиональных ценностей для общества и для самого себя.

Средний уровень характерен для студента, имеющего неполное представление о профессиональных ценностях. Студент имеет общую картину профессиональной деятельности; характеризуется ограниченным понятием о профессиональных ценностях, нормах и требованиях, которым должен соответствовать специалист. Студент осознает социально значимый смысл профессиональных ценностей, но недостаточно полно представляет их значение для себя.

Низкий уровень присущ студенту, который имеет бессистемное и поверхностное представление о профессиональных ценностях. Студент неясно понимает содержание профессиональной деятельности, имеет расплывчатое представление о профессиональных ценностях; недостаточно четко осознает значение данных ценностей для общества и для себя.

Мотивационный критерий.

Высокий уровень мотивационного критерия свойствен студенту, позитивно относящемуся к профессиональным ценностям. Студент обладает устойчивой системой мотивов и смыслов осуществления профессиональной деятельности, проявляет стремление и готовность руководствоваться профессиональными ценностями в своей деятельности на основе положительной мотивации к достижению целей и успехов в профессиональной сфере.

Средний уровень типичен для студента, позитивно относящегося к части профессиональных ценностей; имеющего неустойчивую систему личностных мотивов и смыслов осуществления профессиональной деятельности, проявляющего желание опираться на профессиональные ценности в деятельности.

Низкий уровень проявляется в индифферентном отношении студента к профессиональным ценностям; наличии у него несформированной системы личностных мотивов и смыслов осуществления профессиональной деятельности.

Деятельностный критерий.

Высокий уровень деятельностного критерия характеризуется проявлением студентом ценностного отношения к профессиональным ценностям; умением ориентироваться в учебно-профессиональной, профессиональной деятельности, связанным с соблюдением норм и правил, принятых в профессиональной сфере.

Средний уровень отличается дискретным проявлением в поведении студента ценностного отношения к профессиональным ценностям; соблюдением студентом отдельных норм и правил профессиональной деятельности; неустойчивым стремлением развивать в себе профессиональные качества.

Низкий уровень свойствен студенту, редко проявляющему ценностное отношение к профессиональным ценностям; не наполняющему личностным

смыслом представленные ценности; принимающему пассивную позицию в профессиональной деятельности.

Учитывая, что профессиональные ценностные ориентации, отражая личностную значимость профессиональных ценностей, проявляющуюся в ценностном отношении к профессиональному труду, его содержанию, целям и формам, включают содержательную характеристику субъекта профессиональной деятельности, регулирующую его направленность и мотивы в профессиональной сфере, то мы можем соотнести уровни сформированности профессиональных ценностных ориентаций с уровнями развития субъектности студентов.

Выделение в качестве сущностных признаков субъектности студента его готовности и способности управлять своей учебной деятельностью позволяет в качестве показателя степени развития субъектности определить профессиональную компетентность, отражающую уровень его знаний, умений и опыта, достаточных для решения профессиональных задач и достижения профессиональных целей. Основанием для этого служат определение компетентности как интегративной характеристики личности, представляющей собой целостную, системную совокупность качеств, необходимых для успешного выполнения деятельности в определенных областях, а также способность эффективно разрешать проблемные ситуации и задачи, возникающие во всех других сферах ее жизнедеятельности [152] и трактовка субъектности А.К. Марковой как профессиональной компетентности педагога [100].

Следует отметить, что успешность студента как субъекта профессиональной деятельности определяется уровнем овладения им базовых, ключевых компетенций, носящих междисциплинарный характер и проявляющихся в профессиональной деятельности.

Итак, в качестве показателя субъектности мы выделяем владение студентом ключевыми, общекультурными компетенциями.

Представленные компоненты модели процесса формирования ценностных ориентаций взаимосвязаны. Линейная связь протекает между целевым и содержательным компонентами (цель определяет содержание процесса), между

содержательным и операционно-процессуальным (содержание процесса обуславливает процедуру и виды деятельности). В то же время существуют обратные связи. Недостаточно полное достижение результата процесса вызывает анализ и корректирующие действия относительно компонентов модели.

Суммируя вышеизложенное, мы констатируем следующие положения:

- модель формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов вуза состоит из целевого, методологического, содержательного, организационно-процессуального и оценочно-результативного блоков;
- целевой блок модели представляет цель – формирование профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов;
- методологический блок модели формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов содержит системно-деятельностный, аксиологический, компетентностный и личностно-ориентированный подходы;
- содержательный блок модели представляют структурные компоненты профессиональных ценностных ориентаций: когнитивный, эмоциональный и поведенческий;
- организационно-процессуальный блок модели включает следующие этапы формирования профессиональных ценностных ориентаций: присвоение студентами профессиональных ценностей, преобразование личности студента на основе профессиональных ценностных ориентаций, самопроектирование личности студента в профессии. С данными этапами соотносятся этапы развития субъектности студентов: адаптация, ценностное самоопределение, самореализация;
- в качестве условий, способствующих формированию профессиональных ценностных ориентаций, выделены: ориентация образовательного процесса на личностно-профессиональное становление студентов как будущих специалистов; актуализация аксиологического потенциала содержания образования; субъект-

субъектное взаимодействие участников образовательного процесса в условиях атмосферы доверительности и сотрудничества;

- интерактивные методы и технологии (метод дискуссий, мозговой штурм, метод проектов, исследовательский метод; диалоговая технология, технология сотрудничества, информационные технологии) способствуют формированию профессиональных ценностных ориентаций студентов и развитию у них субъектности;

- оценочно-результативный блок содержит когнитивный, мотивационный и деятельностный критерии профессиональных ценностных ориентаций и, соответственно, уровни сформированности показателей данных критериев, степень развития субъектности студентов, показателями которой выступает уровень владения студентами общекультурными компетенциями.

Выводы по первой главе

Проблема развития субъектности личности является одной из основных в современной науке. Субъектность представляет собой комплексное, интегративное качество личности, отражающее свойство выступать субъектом деятельности по отношению к внешнему миру и самому себе, и состоящее из трех составляющих: статической – ценностные ориентации, динамической – саморегуляция, результативной – самореализация.

Развитие субъектности студента в образовательном процессе обуславливается внутренним содержанием и ценностной направленностью личности студента и условиями педагогического процесса, обеспечивающими проявление его индивидуальности, раскрытие личностного потенциала и актуализацию субъектного начала.

Ценностные ориентации, выступая необходимым основанием субъектности личности, определяют стратегическую линию в ее жизнедеятельности. В целом система ценностных ориентаций личности отражает ее направленность на ценности индивидуального существования, морально-этические ценности, ценности профессиональной деятельности, мировоззренческие ценности.

Важное место в системе ценностных ориентаций личности занимают профессиональные ценностные ориентации, выступающие как система устойчивых отношений личности к профессии, к себе, как специалисту, служащих смыслообразующим компонентом профессиональной деятельности и фактором развития субъектности специалиста.

Структура профессиональных ценностных ориентаций представлена когнитивным, эмоциональным и поведенческим компонентами. Когнитивный компонент способствует научному познанию профессиональной сферы и формирует ценностное отношение к ней, эмоциональный компонент определяет

личностный смысл данного отношения, поведенческий реализует в деятельности отмеченное ценностное отношение.

Формирование профессиональных ценностных ориентаций у будущих специалистов рассматривается как специально организованный в вузе образовательный процесс, направленный на становление устойчивой направленности на ценности будущей профессиональной деятельности.

Механизм формирования профессиональных ценностных ориентаций состоит из следующих составляющих: интериоризации – присвоения профессиональных ценностей в процессе воспитания и обучения; идентификации – как процесса и результата самоотождествления индивида с другим человеком, группой сферы избранной профессии; интернализации — как процесса освоения внешних структур, в результате которого они становятся внутренними регуляторами.

Процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций состоит из трех этапов: присвоение студентом профессиональных ценностей, преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей, самопроектирование личности студента в профессии.

Разработанная модель формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов вуза состоит из целевого, методологического, содержательного, организационно-процессуального, оценочно – результативного блоков. Целевой блок модели представляет цель – формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов вуза как фактора развития субъектности студентов. Методологический блок включает системно-деятельностный, аксиологический, компетентностный и личностно-ориентированный подходы. Структурные компоненты профессиональных ценностных ориентаций: когнитивный, эмоциональный и поведенческий представляют содержательный блок модели. Организационно-процессуальный блок модели включает следующие этапы: присвоение студентами профессиональных ценностей, преобразование личности студента на основе профессиональных ценностных ориентаций, самопроектирование

личности студента в профессии. С данными этапами соотносятся этапы развития субъектности студентов: адаптация, самоопределение, самореализация.

В качестве условий, способствующих формированию профессиональных ценностных ориентаций, выделены: ориентация на личностно-профессиональное становление студентов как будущих специалистов; актуализация аксиологического потенциала содержания образования; субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса в условиях атмосферы доверительности и сотрудничества. Формированию профессиональных ценностных ориентаций студентов способствует применение в образовательном процессе интерактивных методов и технологий, включающих метод дискуссий, мозговой штурм, метод проектов, исследовательский метод; диалоговую технологию, технологию сотрудничества и информационные технологии.

Оценочно-результативный блок содержит когнитивный, мотивационный и деятельностный критерии профессиональных ценностных ориентаций, уровни сформированности показателей данных критериев, степень развития субъектности студентов, показателями которой выступает уровень владения студентами общекультурными компетенциями.

Глава 2. Реализация модели формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов

2.1. Диагностика профессиональных ценностных ориентаций и субъектности студентов

Теоретическое исследование, проведенное в первой главе, позволило нам рассмотреть аспекты проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе и выделить взаимосвязь представленных процессов в разработанной нами модели.

Экспериментальная работа по реализации представленной модели проводилась на базе Боханского филиала ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет» (далее БФ БГУ) (Иркутская область, Усть-Ордынский Бурятский округ).

В БФ БГУ реализуется неполный цикл образовательных программ по следующим направлениям подготовки: 021000.62 География, 020400.62 Биология, 030600.62 История, 032700.62 Филология (бурятский язык и литература), 034300.62 Физическая культура, 050100.62 Педагогическое образование. Последующее обучение осуществляется в Бурятском государственном университете г. Улан-Удэ.

Боханский филиал как региональный филиал вуза характеризуется следующими особенностями:

- удаленностью образовательного учреждения от крупных образовательных и культурных центров;
- социальной однородностью контингента студентов (подавляющее большинство составляют выпускники общеобразовательных школ УОБО);
- конструктивными взаимоотношениями с внешней образовательной средой, представленной головным вузом и образовательными, социокультурными учреждениями региона.

БФ БГУ с момента своего образования органично вошел в образовательное пространство региона, установив конструктивные отношения с его компонентами. Образовательную систему Усть-Ордынского Бурятского округа представляют 243 общеобразовательные школы, 18 учреждений дополнительного образования, 3 учреждения начального профессионального образования, 2 учреждения среднего профессионального образования.

Сотрудничество филиала с общеобразовательными школами и другими образовательными учреждениями, районными отделами образования УОБО ориентировано на достижение единства требований к выпускникам школ, абитуриентам, качественное повышение их уровня подготовки. Такие мероприятия, как проведение предметных олимпиад среди школьников, организация курсов повышения квалификации для учителей, предоставление консультативных услуг выпускникам школ и др. способствуют плодотворному взаимодействию.

Принципиальную роль в функционировании филиала играет головной вуз, устанавливающий стратегию развития структурного подразделения, определяющий содержание и формы образовательного процесса. Бурятский государственный университет формирует кадровый профессорско-преподавательский состав филиала, регулирует движение студентов внутри филиала и их перевод в головной вуз, координирует связь филиала со структурными подразделениями образовательного учреждения.

Организация образовательного процесса в БФ БГУ регламентируется образовательной программой, включающей учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), программы учебных и производственных практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию образовательных программ. Основой дидактического процесса служат принципы системности и последовательности, непрерывности, единства требований.

Согласно основным образовательным программам высшего профессионального образования, видами профессиональной деятельности

бакалавров – выпускников по направлениям подготовки, реализуемым в БФ БГУ, являются следующие:

- по направлению подготовки 021000.62 География: проектная деятельность производственная; научно-исследовательская; контрольно-ревизионная; административная; педагогическая;
- по направлению подготовки 020400.62 Биология: научно-исследовательская деятельность; научно-производственная; организационно-управленческая; педагогическая и просветительская деятельность (в установленном порядке);
- по направлению подготовки 030600.62 История: организационно-управленческая деятельность; научно-исследовательская; педагогическая; культурно-просветительская; экспертно-аналитическая;
- по направлению подготовки 032700.62 Филология: научно-исследовательская деятельность; прикладная в учреждениях образования, культуры, управления, средств массовой информации; в области языковой и социокультурной коммуникации, социально-гуманитарной деятельности; проектная деятельность в образовательных и культурно-просветительских учреждениях, литературных и литературно-художественных музеях, в социально-педагогической, гуманитарно-организационной, книгоиздательской, массмедийной и коммуникативной областях; организационно-управленческая деятельность во всех вышеперечисленных сферах;
- по направлению подготовки 034300.62 Физическая культура: педагогическая деятельность; тренерская; рекреационная; организационно-управленческая; научно-исследовательская; культурно-просветительская;
- по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование: педагогическая и культурно-просветительская деятельность.

Анализ представленных видов профессиональной деятельности позволил выделить научно-исследовательскую и педагогическую деятельность в качестве общих для всех направлений подготовки, реализуемым в БФ БГУ.

Далее для проведения экспериментального исследования по формированию профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности

студентов, нами была составлена программа реализации разработанной модели, представленной в первой главе.

Цель программы заключала в себе апробацию модели формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.

В соответствии с целью были определены следующие задачи:

- диагностика исходного уровня сформированности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов профессиональных ценностных ориентаций студентов;
- диагностика исходного уровня развития субъектности студентов;
- реализация модели формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора субъектности студентов;
- анализ и оценка результатов реализации модели.

Контрольную группу (КГ) представили 42 студента 2009 года приема, 15 мужчин, 27 женщин. Экспериментальную группу (ЭГ) – 44 студента 2010 года приема, 18 мужчин, 26 женщин.

При определении контрольной и экспериментальной групп мы основывались на том, что студенты 2009 года приема в силу объективных причин (другой курс, другой учебный план и т.д.) не могли быть задействованы в опытной работе.

Проведенный анализ составов КГ и ЭГ показал их идентичность по возрастным, социальным и этническим показателям:

- 97,3% студентов – в возрасте 17 лет, 2,7% - 18 лет и старше;
- 98,8% являются выпускниками сельских общеобразовательных школ;
- 91,8% студентов – выпускники СОШ Усть-Ордынского Бурятского округа, 7% - выпускники СОШ Иркутской области, Республики Бурятия и Республики Тыва, 1,2% - выпускники городских школ (г. Ангарск Иркутской области, г. Гусиноозерск, г. Северобайкальск Республики Бурятия);
- по гендерному составу студенты филиала подразделяются следующим образом: 62% студентов составляют девушки, 38% - юноши. Юноши

преимущественно обучаются по следующим направлениям подготовки: физическая культура и спорт, география, биология, история;

- 69,5% студентов воспитываются в полных семьях, 29,2% - в неполных, 1,3% студентов являются сиротами.

Преподавательский состав филиала представлен преподавателями филиала и головного вуза, 68% которых имеют степень кандидата наук.

Для выявления уровня сформированности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов профессиональных ценностных ориентаций, их критериев нами были определены следующие показатели и методики (см. Таблицу 3).

Таблица 3. Критерии, показатели и диагностические методики исследования ПЦО

Критерии сформированности ПЦО	Показатели	Диагностические методики
Когнитивный	Уровень объема знаний и представлений о содержании профессиональных ценностей, понимание места и роли профессиональных ценностей в структуре ценностей студента	Анкетирование Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной Мини-сочинение «О роли знаний в моей будущей профессии»
Мотивационный	Позитивное отношение к профессиональным ценностям; восприятие профессиональных ценностей как лично значимых	Методика «Пословицы» Диагностика уровня профессиональной направленности Дубовицкой Т.Д. Тест «Ценностные ориентации» М. Рокича
Деятельностный	Проявление ценностного отношения к профессиональной деятельности, ее содержанию; демонстрация поведенческих моделей профессиональной сферы	Педагогическое наблюдение Анализ продуктов деятельности студентов

В качестве показателей когнитивного критерия были определены уровень объема знаний и представлений о содержании профессиональных ценностей, понимание студентом места и роли профессиональных ценностей в структуре ценностей личности. Для выявления уровня сформированности когнитивного критерия профессиональных ценностных ориентаций использовались следующие методики: анкетирование, методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, мини-сочинение «О роли знаний в моей будущей профессии».

Сформированность мотивационного критерия выявлялась при помощи методики «Пословицы», диагностики уровня профессиональной направленности Т.Д. Дубовицкой, теста «Ценностные ориентации» М. Рокича. Показателями данного критерия явились позитивное отношение к профессиональным ценностям, восприятие студентами профессиональных ценностей как лично значимых.

Для выявления сформированности деятельностного критерия использовались такие методы, как педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности студентов. Показателями деятельностного критерия служили проявление ценностного отношения к профессиональной деятельности, ее содержанию; демонстрация поведенческих моделей профессиональной сферы.

Для определения уровня развития субъектности использовался комплекс методов, включающих педагогическое наблюдение, анкетирование преподавателей и студентов, данные об успеваемости студентов.

Таким образом, на подготовительном этапе были определены экспериментальные и контрольные группы, сроки эксперимента, методики, диагностирующие уровень сформированности профессиональных ценностных ориентаций и степень развития субъектности студентов.

Далее нами были исследованы когнитивный, мотивационный и деятельностный критерии профессиональных ценностных ориентаций студентов.

Для определения уровня развития когнитивного критерия профессиональных ценностных ориентаций мы использовали анкетирование, методику изучения

мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, мини-сочинение «О роли знаний в моей будущей профессии».

Анкета содержала открытые, закрытые и полужакрытые вопросы, на которые студенты контрольной и экспериментальной групп давали письменные ответы. Целью анкетирования было выявление у студентов мотивов выбора специальности, определение степени осознанности сделанного выбора, понимания ими важности знаний, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

Анализ представленных анкет выявил, что выбор специальности у 58% студентов ЭГ, 61% КГ обуславливался интересом к профессии; у 42% студентов ЭГ, 39% студентов КГ выбор был произведен под влиянием внешних причин: посоветовали родители, друзья, близкое расположение учебного заведения, поступил друг (подруга) и др.

На вопрос «Нравится ли Вам учиться?» 63% студентов ЭГ, 68% студентов КГ ответили положительно; 27% студентов ЭГ, 24% студентов КГ выбрали ответ «Не знаю»; 10% студентов ЭГ, 8% студентов КГ дали отрицательный ответ.

Представления о будущей профессии имели 39% студентов ЭГ, 42% студентов КГ; затруднялись ответить 42% студентов ЭГ, 38% студентов КГ; 19% студентов ЭГ, 20% студентов КГ ответили, что не имеют.

Среди качеств необходимых для специалиста студенты ЭГ выделили дисциплинированность, знания, умения, исполнительность студенты КГ – знания, ответственность, дисциплинированность, умения.

На вопрос «Развиваете ли Вы эти качества в себе?» 9% студентов ЭГ, 10% студентов КГ ответили утвердительно; 58% студентов ЭГ, 61% студентов КГ затруднились с ответом; 33% студентов ЭГ, 29% студентов КГ ответили отрицательно.

Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной состояла из утверждений, с которыми респондент соглашался или не соглашался, используя знаки «+» и «-». Методика предусматривала три шкалы: «Приобретение знаний», выявляющая стремление к приобретению знаний, «Овладение профессией»,

раскрывающая стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества, «Получение диплома», проявляющая стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний.

Стремление получить знания было выявлено у 28% студентов ЭГ, 33% студентов КГ; 31% студентов ЭГ, 38% студентов КГ выразили желание овладеть профессиональными знаниями; 41% студентов ЭГ, 29% студентов КГ хотели получить диплом.

Анализ мини-сочинения «О роли знаний в моей будущей профессии» показал, что большинство студентов ЭГ (78%), КГ (82%) понимают важность знаний в профессиональной деятельности и считают, что они необходимы в профессиональной деятельности. При этом 22% студентов ЭГ, 18% студентов КГ сомневаются, пригодятся ли знания, полученные в вузе.

Рассмотрение совокупных диагностических данных позволило определить уровень сформированности когнитивного критерия профессиональных ценностных ориентаций (см. Таблицу 4).

Таблица 4. Уровень сформированности когнитивного критерия профессиональных ценностных ориентаций

Уровень сформированности когнитивного критерия профессиональных ценностных ориентаций	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество студентов	%	Количество студентов	%
Высокий	4	10	4	8
Средний	20	48	23	52
Низкий	18	42	17	40

К высокому уровню сформированности когнитивного критерия профессиональных ценностных ориентаций мы отнесли 8% студентов ЭГ, 10% студентов КГ, в ответах которых отражалось ясное представление о профессиональных ценностях, ощущалась личностная смысловая наполненность. Средний уровень был зафиксирован у 52% студентов ЭГ, 48% студентов КГ, которые имели общее представление о профессиональных ценностях, неясно осознавали личностный смысл данных ценностей. Низкий уровень – у 40%

студентов ЭГ, 42% студентов КГ, имеющих нечеткое представление о профессиональных ценностях, сущности профессиональной деятельности, целях профессиональной подготовки.

Определение уровня развития мотивационного критерия профессиональных ценностных ориентаций проводилось по методике «Пословицы», методике Т.Д. Дубовицкой, выявляющей степень профессиональной направленности студентов, тесту «Ценностные ориентации» М. Рокича.

Методика «Пословицы» (С.М. Петрова, В.Н. Панферов) нацелена на изучение мотивационных установок в Я-концепции личности, отражающих скрытые, малоосознаваемые личностные смыслы индивида, опосредующие его поведение, выявление отношения студентов к жизни, людям, к себе, раскрытие содержания личностно-развивающего потенциала, выявление внутренних мотивов студентов, их взглядов на профессиональную деятельность. Каждую тематическую группу составляли две пословицы с различным смысловым наполнением: как социально – поощряемое, так и социально – допустимое. Пословицы, по мнению автора, обладают психологической информативностью, позволяющей судить о мотивационной сфере респондента. Выражая свое отношение к содержанию пословицы, субъект тем самым подтверждает или опровергает те или иные собственные переживания, желания, стремления. Студенты должны были выразить свое согласие или несогласие с пословицами по следующей шкале: +2 – совершенно согласен; +1 – скорее согласен, чем не согласен; 0 – затрудняюсь ответить; -1 – скорее не согласен, чем согласен; -2 – совершенно не согласен.

В данной методике нас интересовали уровни развития познавательной и трудовой мотивации, выражающие потребность в знании и труде. Полученные диагностические данные свидетельствуют, что у 76% студентов ЭГ, 79% студентов КГ имеются познавательная и трудовая мотивации, у 34% студентов ЭГ, 21% студентов КГ данные мотивации выражены нечетко.

Методика Т.Д. Дубовицкой направлена на выявление уровня профессиональной направленности студентов, проявляющегося в стремлении к

овладению приобретаемой профессией и желании работать в этой сфере. Студентам был предъявлен список из двадцати суждений, которые они должны были оценить с позиции «верно» или «неверно». Высокие показатели по тесту свидетельствуют о том, что студенту нравится избранная профессия, он желает работать в этой сфере. Низкие показатели указывают на то, что студент вынужденно учится по данной специальности, будущая профессия ему не интересна.

Выявлению направленности студентов на профессиональные ценности также способствовал тест «Ценностные ориентации» М. Рокича, включающий в соответствии с особенностями функционирования с точки зрения целей и задач, определяемых индивидом, терминальные и инструментальные ценности.

Важнейшими являются терминальные ценности, которые отражают основные цели человека, развернутые в долговременную жизненную перспективу, выражающие смысл жизни, указывающие на то, что для респондента наиболее важно, ценно. М. Рокич, считая, что индивидуальные ценности определяются культурой, обществом, его институтами, выявил путем отбора синонимичных конструкций и перекрывающихся по объему понятий перечень терминальных и инструментальных ценностей.

В инструкции ставилась задача проранжировать по степени значимости предъявленные ценности, присваивая первый, второй, третий ранги и т.д. наиболее важным на их взгляд ценностям и заканчивая наименее существенными для них. Студентам предъявлялись два списка ценностей (по 18 в каждом) на листах бумаги в алфавитном порядке. В списках студенты присваивали каждой ценности ранговый номер.

При анализе полученных данных использовалась типология ценностей, предложенная Д.А. Леонтьевым. Мы исходили из положения, что выбор студентами профессиональных терминальных ценностей (интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная деятельная жизнь), инструментальных ценностей (ответственность, эффективность в делах, твердая воля, исполнительность) служит проявлением сформированности ПЦО.

В начале эксперимента были выявлены следующие ценностные ориентации студентов филиала.

Для определения содержания типов ценностных ориентаций был использован таксономический анализ, основанный на группировке данных по сходным признакам. По каждому типу было выявлено среднее арифметическое \bar{x} . \bar{x} – это частное от деления всех значений (X_i) на их количество (n):

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}$$

Среди терминальных ценностей студенты ЭГ предпочтение отдают здоровью (3,0), наличию хороших и верных друзей (3,8), уверенности в себе (6,4), свободе (6,5), любви (7,5), интересной работе (6,9). Наименее значимыми для них являются творчество (15,1), красота природы и искусства (14,5), развлечения (14,2).

Большинство выбранных ценностей актуализируется в настоящем, ценности, соотносящиеся с будущим, кроме интересной работы, имеют ранг пониже, наблюдается сочетание конкретных (здоровье, наличие хороших и верных друзей, интересная работа) и абстрактных ценностей (свобода, любовь, уверенность в себе). Студенты принимают ценность профессиональной самореализации «интересная работа», при этом отрицают ценность «творчество».

В списке терминальных ценностей студенты КГ выделили здоровье (3,4), наличие хороших и верных друзей (5,7), любовь (6,1), свобода (6,2), интересная работа (7,2). К отвергаемым ценностям ими были определены красота природы и искусства (14,9), развлечения (14,1), общественное признание (13,6), счастье других (13,1), творчество (12,5).

Таким образом, предпочитаемые и отвергаемые ценности студентов КГ соотносятся с выбором студентов ЭГ.

Практически все студенты выделили здоровье в качестве ценности высшего ранга. Развитие рыночной экономики, платная качественная медицинская помощь и общественное мнение детерминировали, по нашему мнению, выделение данной ценности из числа остальных.

Развлечению респонденты присвоили низший ранг в иерархической структуре терминальных ценностей. Данный факт объясняется, на наш взгляд, спецификой жизни в сельской местности, в условиях которой молодежь с ранних лет перенимает ценностное отношение взрослых к труду и приобщается к нему, вследствие чего развлечению уделяется небольшое количество времени.

Анализ отношения студентов к терминальным ценностям профессиональной самореализации свидетельствует о невысоком их расположении в структуре ценностей, очень низкий ранг у респондентов имеет ценность «творчество».

При ранжировании инструментальных ценностей были получены следующие данные.

У студентов ЭГ наибольшую значимость имеют воспитанность (6,4), жизнерадостность (6,9), честность (6,9), образованность (6,9) и независимость (7,2). Ценностями низшего ранга являются для них высокие запросы (14,1), непримиримость к недостаткам в себе и других (14,0), рационализм (12,3). В данном случае прослеживается противоречивость в выборе и отвержении ценностей. Предпочитаемая ценность «независимость» относится к категории ценностей самоутверждения, к ней же относятся и отвергаемые респондентами ценности. Студентов характеризует ориентация на интеллектуальные ценности и ценности межличностного общения.

Ценности профессиональной самореализации «ответственность», «эффективность в делах», «твердая воля» занимают среднеранговые позиции в структуре ценностей студентов ЭГ, ценность «исполнительность» относится к малозначащим ценностям.

Студенты КГ предпочтение среди инструментальных ценностей оказали честности (4,7), воспитанности (6,1), жизнерадостности (6,2), терпимости (6,8), ответственности (7,2). К отвергаемым ценностям респонденты отнесли высокие запросы (14,8), непримиримость (13,9), рационализм (13,7), широта взглядов (12,8), чуткость (12,3).

Итак, инструментальные ценности профессиональной самореализации занимают среднеранговые позиции в структуре ценностей студентов ЭГ и КГ.

Выявленная иерархическая структура ценностных ориентаций студентов филиала показывает, что терминальные и инструментальные ценности профессиональной самореализации занимают средние позиции в ценностной сфере респондентов, что они не входят в ранг предпочитаемых ценностей.

Высокий уровень профессиональной направленности свойствен 10% студентов ЭГ, 12% студентов КГ; средний уровень показателей для 52% студентов ЭГ, 58% студентов КГ, низкий уровень – для 38% студентов ЭГ, 30% студентов КГ (см. Таблицу 5).

Высокий уровень сформированности мотивационного критерия свидетельствует о повышенном интересе студента к получаемой профессии, которая кажется ему привлекательной, о планировании своего будущего, связанного с данной профессией, личностном осмыслении ценностей профессиональной деятельности.

Таблица 5. Уровень сформированности мотивационного критерия профессиональных ценностных ориентаций

Уровень сформированности мотивационного критерия профессиональных ценностных ориентаций	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество студентов	%	Количество студентов	%
Высокий	5	12	4	10
Средний	24	58	23	52
Низкий	13	30	17	38

Средний уровень характеризуется определенной заинтересованностью студентом будущей профессией, при которой не все профессиональные ценности наполняются личностным смыслом. Низкий уровень присущ студентам, для которых получаемая профессия малоинтересна, они вынужденно обучаются в силу разных причин – подчинение требованиям родителей, близость к дому, обучение на бюджетной основе и др.

Деятельностный критерий профессиональных ценностных ориентаций оценивался по результатам педагогического наблюдения, которое позволяет зафиксировать проявление студентами отношения к профессиональным ценностям,

регистрируемого с помощью таких показателей, как успешность и самостоятельность в учебной деятельности, ответственное выполнение всех учебных работ и заданий, самообучение. Анализ продуктов деятельности студентов предполагал количественную и качественную оценку результатов учебной, научной и общественной деятельности студентов, мониторинг успеваемости и качества знаний студентов по итогам межсессионного контроля, зачетно-экзаменационных сессий.

План педагогического наблюдения включал фиксацию уровня активности в учебной деятельности, ответственности и самостоятельности студентов в выполнении учебных заданий (подготовка докладов, рефератов, сообщений и др.), качество выполняемых заданий, наличие стремления у студентов к познанию и самообучению.

Высокий уровень сформированности деятельностного критерия профессиональных ценностных ориентаций был выявлен у 12% студентов ЭГ, 14% студентов КГ, демонстрирующих активность и самостоятельность, ответственное отношение к учебно-познавательной деятельности, выступающих с докладами на семинарских занятиях, выполняющих общественные обязанности (староста группы, член студенческого Совета и др.). У 45% студентов ЭГ, 52% студентов КГ зафиксирован средний уровень сформированности деятельностного критерия, проявляющийся в ответственном отношении к учебной деятельности, обусловленным внешними мотивами (требования родителей, преподавателей, желание получать академическую стипендию и т.д.), дискретным проявлением самостоятельности, активной позиции. 43% студентов ЭГ, 34% студентов КГ показали низкий уровень, характеризующийся инертным отношением к учебной деятельности, пассивной позицией во время учебных занятий (см. Таблицу 6).

Таблица 6. Уровень сформированности деятельностного критерия профессиональных ценностных ориентаций

Уровень сформированности деятельностного критерия профессиональных ценностных ориентаций	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество студентов	%	Количество студентов	%

Высокий	6	14	5	12
Средний	22	52	23	52
Низкий	14	34	16	38

Для обобщения показателей уровней сформированности когнитивного, мотивационного и деятельностного критериев профессиональных ценностных ориентаций мы использовали формулу: $СП = \frac{a+b+c}{3}$, где СП – средний показатель; a - количество студентов в процентном выражении, имеющих высокий уровень сформированности когнитивного критерия, b – высокий уровень мотивационного и c – высокий уровень деятельностного критериев. По этой же формуле высчитывались средний и низкий уровни.

Полученные данные показали, что высокий уровень профессиональных ценностных ориентаций характерен для 10% студентов ЭГ, 12% студентов КГ; средний уровень – для 52% студентов ЭГ, 53% студентов КГ; низкий уровень – для 38% студентов ЭГ, 35% студентов КГ.

Далее, необходимым для нашего исследования является определение степени развития субъектности студентов.

Практика показывает, что субъектность проявляется у студентов, целенаправленно ориентированных на усвоение комплекса знаний, предлагаемых учебной программой, демонстрирующих личностную активность, самостоятельность и саморегуляцию. Следует отметить, что не все студенты стремятся реализовать позицию субъекта в учебной деятельности, принимая пассивную объектную роль в образовательном процессе без проявления ярко выраженных познавательных интересов. У данных студентов наблюдается дефицит потребности в самореализации в учебной деятельности, основными причинами которого выступают невысокая мотивация к учению и выбор объектной позиции в педагогическом процессе.

Обозначенная позиция в определенной мере препятствует развитию личностных качеств студентов, актуализации аксиологических характеристик в

учебно-познавательной деятельности, порождает иждивенческую направленность, пассивность.

В качестве показателя субъектности нами был выбран уровень владения студентами общекультурными компетенциями согласно ФГОС ВПО.

Так, например, выпускник по направлению подготовки 030600.62 История должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- владением культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);
- способностью логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2);
- готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3);
- способностью находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность (ОК-4);
- способностью использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-5);
- стремлением к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, способностью изменять при необходимости профиль своей профессиональной деятельности, способностью к социальной адаптации (ОК-6);
- способностью критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7);
- осознанием социальной значимости своей будущей профессии, обладанием высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8);
- использованием основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-9);
- способностью анализировать социально значимые проблемы и процессы (ОК-10);

- готовностью уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные, этно-национальные, религиозные и культурные различия (ОК-11);
- способностью использовать навыки работы с информацией из различных источников для решения профессиональных и социальных задач (ОК-12);
- способностью использовать в познавательной и профессиональной деятельности базовые знания в области основ информатики, элементы естественнонаучного и математического знания (ОК-13);
- осознанием сущности и значения информации в развитии современного общества; владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации (ОК-14);
- владением навыков работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-15);
- способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-16);
- владением одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-17);
- владением основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-18);
- владением средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовностью к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-19).

Анализ приведенных общекультурных компетенций позволил выделить следующие характеристики, свойственные субъекту профессиональной деятельности: способность к целеполаганию и достижению цели; принимать ответственность; проявлять самостоятельность.

Итак, степень развития субъектности студентов в учебной деятельности определяется умением целеполагания, проявлением самостоятельности и ответственным отношением к учебной деятельности.

Согласно данным параметрам можно выделить три уровня проявления субъектности: высокий, средний и низкий.

Для высокого уровня характерны:

- умение определять цели и задачи учебной деятельности;
- выраженная самостоятельность, проявляющаяся в автономном, выборе средств и способов их достижения в учебно-познавательной деятельности;
- развитая ответственность.

Средний уровень определяет:

- недостаточное умение определять цели и задачи учебной деятельности;
- ограниченная самостоятельность в достижении поставленных целей, требующая коррекционные действия со стороны преподавателя;
- дискретный характер проявления ответственности.

Низкий уровень свойственен студентам, проявляющим:

- неумение проектировать и реализовывать учебно-познавательную деятельность, проявляющееся в ожидании воздействий и указаний со стороны преподавателей;
- пассивную позицию по отношению как к целям и задачам деятельности, так и к способам и формам ее осуществления.

Степень развития субъектности студентов определялась с помощью данных, полученных при анкетировании студентов и преподавателей, педагогического наблюдения, анализа показателей успеваемости студентов, успешности выполнения заданий учебно-познавательной деятельности (самостоятельная работа студентов, исследовательская работа (доклады на конференциях, научные статьи и др.).

Высокий уровень развития субъектности студентов был зафиксирован у 6% студентов ЭГ, 8% студентов КГ. Данные студенты проявляли активность, инициативность в учебной деятельности, результирующие в успешном разрешении

учебно-познавательных задач; демонстрировали самостоятельность в постановке стратегических и тактических учебных целей.

Средний уровень характеризует 36% студентов ЭГ, 38% студентов КГ, выразивших ситуативную активность в учебно-познавательной деятельности, ограниченную самостоятельность.

Низкий уровень был отмечен у 58% студентов ЭГ, 54% студентов КГ, проявлявших пассивную позицию по отношению как к целям и задачам деятельности, так и к способам и формам ее осуществления; показывающих неумение проектировать и реализовывать учебно-познавательную деятельность, проявляющееся в ожидании воздействий и указаний со стороны преподавателей (см. Таблицу 7).

Таблица 7. Уровень развития субъектности студентов

Уровень развития субъектности студентов	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество студентов	%	Количество студентов	%
Высокий	3	8	3	6
Средний	16	38	16	36
Низкий	23	54	25	58

Резюмируя, устанавливаем следующее:

- на констатирующем этапе были определены экспериментальные и контрольные группы, продолжительность эксперимента, определены методики диагностики состояния ценностных ориентаций студентов и развития их субъектности;
- проведенное исследование показало, что большинство студентов (52% студентов ЭГ, 53% студентов КГ) имеют средний уровень сформированности профессиональных ценностных ориентаций, третья часть (38% студентов ЭГ, 35%

студентов КГ) – низкий уровень, высокий уровень характерен для 10% студентов ЭГ и 12% студентов КГ;

- диагностика ценностных ориентаций студентов выявила, что терминальные и инструментальные ценности, отражающие профессиональную самореализацию (интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная деятельная жизнь, ответственность, эффективность в делах, твердая воля, исполнительность), занимают средние позиции в структуре ценностей студентов;

- оценка уровня развития субъектности студентов, определяемого умением целеполагания, степенью проявления самостоятельности и ответственного отношения к учебной деятельности, определила, что большинство студентов имеют низкий уровень развития субъектности (58% студентов ЭГ, 54% студентов КГ), третья часть (36% студентов ЭГ, 38% студентов КГ) – средний уровень, высокий уровень развития субъектности был выявлен у 6% студентов ЭГ и 8% студентов КГ.

2.2. Организация процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов

Результаты проведенного исследования в рамках констатирующего этапа эксперимента выявили у большинства студентов БФ низкий уровень сформированности ПЦО и развития субъектности, что доказывает актуальность исследуемой нами проблемы. При этом было отмечено, что ценности профессиональной самореализации в аксиологической сфере студентов занимают среднеранговые позиции, что обуславливает положительную мотивацию к овладению будущей профессией, выступающую основой для успешной реализации разработанной нами модели.

Формирование профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов проводилось в три этапа: 1) присвоение студентом профессиональных ценностей; 2) преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей; 3) самопроектирование личности студента в профессии (см. Рисунок 4).

Первый этап формирования профессиональных ценностных ориентаций – присвоение студентами профессиональных ценностей – рассматривался нами как внутренне детерминированный процесс освоения ценностей, норм и идеалов профессиональной деятельности, развивающий в первую очередь когнитивный компонент ПЦО. Настоящий процесс предполагал осмысление студентом своей принадлежности к определенной профессиональной группе, выделение для себя ее значимых признаков и особенностей, представление о ценностной картине профессиональной деятельности, конструирование образа «Я в профессии».

В ходе реализации этапа решались следующие задачи: 1) формирование положительной мотивации к профессиональной деятельности; 2) актуализация ценностного содержания учебных дисциплин, ценностной направленности учебных занятий; 3) повышение культуры умственного труда студентов, развитие

учебных навыков и умений, необходимых в учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Присвоение профессиональных ценностей в значительной мере обуславливается положительной мотивацией студентов к учебно-познавательной деятельности. Отношение к данному виду деятельности как способу освоения



Рисунок 4. Технология формирования профессиональных ценностных ориентаций

общечеловеческих ценностей и идеалов, с одной стороны, и как форме изучения норм, правил, основ профессионального труда, с другой стороны, определяет

установку студента в учении. Если представленная установка отличается устойчивостью, стабильностью, то у студента имеется достаточный потенциал для преодоления трудностей и достижения намеченной цели.

Итоги опросов студентов первого курса свидетельствуют, что выбор абитуриентами вуза, факультета во многих случаях осуществлялся стихийно, при этом не всегда решающую роль играла сама специальность. Среди причин выбора указывались следующие причины: «Недалеко от дома», «Друг (подруга) поступил(а)», «Посоветовали родители (друзья)», «Легко поступить» и т.п. Кроме этого, многих студентов привлекали внешние стороны выбранной профессии, ее содержательная часть воспринималась ими недостаточно ясно. Таким образом, наличие положительной мотивации к профессии была зафиксирована только у 25% студентов.

В целях формирования положительной мотивации студентов к профессиональной деятельности возникла необходимость предоставления им разноплановой информации о будущей профессии, подведения студентов к осмыслению значимости знаний для успешной профессиональной самореализации. Были организованы беседы со студентами старших курсов, выпускниками филиала, Бурятского госуниверситета, что способствовало повышению информированности студентов о будущей профессии и осознанию важности знаний для будущей профессиональной деятельности. Выступающие рассказывали студентам первого курса о социальной значимости специальности, приводили примеры из своего профессионального опыта, вспоминали собственную организацию учебной деятельности и делали выводы о повышении ее эффективности, задавали вопросы студентам и отвечали на вопросы слушателей.

Проведение семинаров, дискуссий, круглых столов, подготовка студентами сообщений о профессии способствовали повышению осведомленности студентов о профессиональной сфере, формированию у них представлений о профессиональных ценностях.

Анализ основных образовательных программ высшего профессионального образования по направлениям подготовки, реализуемым в БФ, показал, что в

перечне представленных видов профессиональной деятельности бакалавра общими видами для всех направлений являются педагогическая и культурно-просветительская. Для студентов ЭГ был проведен факультативный курс «Введение в педагогическую профессию», цель которого заключалась в формировании у студентов знаний, умений и навыков, способствующих пониманию сущности и специфики педагогической и культурно-просветительской деятельности как особых видов профессиональной деятельности.

Следуя логике экспериментального исследования, целевой, содержательно-организационный, оценочно-аналитический компоненты лекционных, семинарских и лабораторных занятий в ЭГ были приведены в соответствие с целью экспериментальной работы – формирование профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов.

Целевой компонент предусматривал формирование у студентов ценностного отношения к будущей профессии на основе развития научного мировоззрения, становления субъектности в учебной деятельности; эволюции рефлексии, положительной Я-концепции.

Содержательно-организационный компонент был ориентирован на развитие личности студента в процессе оценки и принятия общественного опыта; организацию педагогического взаимодействия на основе учета личностных характеристик, интересов и способностей студентов; предоставление свободы выбора образовательного маршрута; использование в образовательном процессе интерактивных технологий, способствующих развитию образа «Я – специалист».

Оценочно-аналитический компонент выявлял степень развития самостоятельности и инициативы студентов, проявление у них критических и креативных качеств.

Таким образом, целевой, содержательно-организационный, оценочно-аналитический компоненты учебных занятий в ЭГ были ориентированы на личностно-профессиональное становление личности студента.

На формирующем этапе экспериментального исследования в рабочих учебных программах дисциплин социально-гуманитарного цикла «История Отечества», «История Бурятии», «Философия», «Иностранный язык», «Бурятский язык» были выделены блоки тем, обладающих аксиологическим потенциалом, определены задачи и формы образовательного взаимодействия, нацеленного на развитие гуманистических и профессиональных ценностных ориентаций.

Рабочая учебная программа по английскому языку для всех направлений подготовки предусматривала работу студентов над темами «О себе», «Моя семья», «Мой дом», «Мой день», «Мой друг», «Моя учеба», «Мои планы на будущее», определяющим вектором которой служила аксиологическая направленность. Высказываясь по теме, студенты ЭГ обосновывали ценностное значение для них семьи, дома, друга, учебной и профессиональной деятельности, выражали отношение к содержанию высказываемого и самому себе.

В тематическом плане рабочей программы по дисциплине «Бурятский язык» отражены история бурятского литературного языка, морфологический и синтаксический строй языка, традиции бурятского народа. План предусматривал подготовку и защиту творческих работ. В перечень были включены темы «Мой родной край», «Озеро Байкал», «Моя родословная», «Традиционное жилище бурят», «Традиционные праздники бурят», «Семья и брак бурят», «Буддизм и шаманизм», «Устное народное творчество бурят», «Выдающиеся деятели бурятского народа» и др.

При защите студентами ЭГ творческих работ наблюдался повышенный интерес участников, возникали спорные ситуации. В последующем опросе студентами были выражены следующие мнения:

С. Ц. «Я сама из Бурятии. Бурятский язык – мой любимый предмет. Поэтому я поступила на бурятскую филологию. Сегодня мне понравились все выступления, особенно много я узнала о традициях и культуре западных бурят».

Т. П. «Я узнала для себя много нового. Конечно, бурятские традиции я знаю, но не знала, что бывают такие различия у разных бурятских родов».

Е. Т. «Мне понравилось. Хотя мне приходилось тяжело, т.к. бурятский язык не мой родной, но тем не менее основное я понял. Помогли мне во многом презентации, подготовленные студентами. Каждый народ должен знать свой язык и историю».

В рабочей программе по учебной дисциплине «Философия» принципиальной для экспериментального исследования была тема лекционного и семинарского занятий «Ценности и их роль в жизни общества и человека». В содержание лекции входили следующие аспекты: ценности, ценностные отношения и ценностные ориентации; место и роль ценностей в общественном прогрессе; концепции ценностей; соотношение ценностей человека и ценностей общества; классификация ценностей; человеческая жизнь как абсолютная ценность; свобода как внутреннее состояние, как осознанный выбор; соотношение личных, национальных, общечеловеческих ценностей. Практическое занятие по данной теме предусматривало дискуссию.

Для подготовки к дискуссии студентам ЭГ были заданы следующие вопросы: Нужны ли гуманистические ценности в современном мире? Является ли человек ценностью? Какие ценности важнее: современные или традиционные, западные или отечественные? Отличаются ли ценности городской молодежи и сельской? Какие профессиональные ценности вы выделяете?

Далее были определены правила проведения дискуссии: корректность поведения, недопустимость высказываний, уязвляющих личность других участников, обязательная аргументированность высказывания, соблюдение установленного регламента выступления. Из числа студентов был выбран ведущий дискуссии, в обязанности которого входило следить за соблюдением регламента; обеспечение возможности высказывания своего мнения участниками; предупреждение отклонения от темы дискуссии или перехода дискуссии в спор ради спора; предотвращение межличностного противостояния и конфликта; стимулирование участников дискуссии.

В ходе дискуссии студенты выражали свое мнение, отстаивали его, отвечали на вопросы. Между ними возник спор о важности отечественных и западных ценностей, в результате чего было принято решение рассматривать ценности через призму гуманистических ценностей. В дискуссии были затронуты профессиональные ценности, определены их общие и специфические характеристики. В итоге студенты пришли к выводу о важности ценностей в жизни человека, особом месте профессиональных ценностей в структуре ценностей личности.

Дискуссия «Роль профессии в жизни человека» позволила студентам ЭГ определить значение профессионального труда для личности и общества, выявить основные профессиональные ценности. Круглые столы «Моя будущая профессия», «Профессиональные ценности» способствовали раскрытию студентами ЭГ сущности будущей профессиональной деятельности. В ходе дискуссии выделялись характерные особенности профессиональной сферы, профессиональные нормы и требования к работникам и их права. В конце дискуссии студентами был определен перечень характеристик, присущих специалисту, включающий профессиональные знания и умения, ответственность, дисциплинированность, творческий подход, коммуникабельность, компетентность, честность, опыт и др.

Другим немаловажным фактором формирования позитивной мотивации к учебной деятельности было создание благоприятного психологического климата в учебной группе, курсе. Его основу составило субъект-субъектное взаимодействие в учебном процессе, подразумевающее сотрудничество, партнерские взаимоотношения студентов и преподавателей. Созданию благоприятной атмосферы для студента в учебном процессе способствовали учет его индивидуальных особенностей, интересов, организация зоны успеха в условиях использования дифференцированных учебных заданий.

В педагогической литературе отмечается, что одна из основных трудностей адаптационного периода – это дефицит учебных умений и навыков, необходимых

для успешного овладения вузовской программой, обусловленный различной организацией учебного процесса в школе и вузе, и плохо развитой мотивацией студентов к учебно-профессиональной деятельности. Практика показывает, что у студентов первого курса отмечается недостаточное умение работать с учебным материалом, не у всех сформированы навыки конспектирования, реферирования, соответствующие специфике образовательного процесса вуза, требуют дальнейшего развития логические мыслительные операции: анализ, обобщение, суждение, умозаключение и др.

При изучении рабочих учебных планов по направлениям подготовки, реализуемым в БФ, было выявлено наличие единичных дисциплин, повышающих культуру умственного труда студентов. Введение в образовательный процесс таких факультативных курсов, как «Основы самостоятельной работы студентов», «Методы научного исследования», «Логика», позволили систематизировать основы учебно-познавательной деятельности студентов ЭГ, обеспечить их необходимыми умениями и навыками.

Итак, на этапе присвоения профессиональных ценностей проводилась работа в направлениях: формирование положительной мотивации к профессиональной деятельности; актуализация ценностного содержания учебных дисциплин, ценностной направленности учебных занятий; повышение культуры умственного труда студентов, развитие учебных навыков и умений, необходимых в учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Этап присвоения профессиональных ценностей взаимосвязан с адаптационным периодом студентов к образовательному процессу вуза. С одной стороны, присвоение профессиональных ценностей обуславливается успешным разрешением противоречия между требованиями, предъявляемыми условиями образовательной среды вуза, и готовностью студента к ним на основе предшествующего опыта. С другой стороны, эффективность адаптации студентов первого курса определяется мерой присвоения профессиональных, учебно-профессиональных ценностей, находящих отражение в моделях поведения,

устанавливающих оптимальное соответствие характеристик личности студента к требованиям вуза.

Учитывая, что успешной адаптации студентов способствует ознакомление с образовательной средой учреждения, с содержанием и особенностями педагогического процесса высшего профессионального образования, нами были проведены следующие мероприятия:

- организация экскурсии студентов первого курса по учебному заведению с целью ознакомления со структурными подразделениями, аудиториями, с библиотекой и общежитием;
- знакомство с преподавательским составом филиала, кураторами групп;
- информирование о правах и обязанностях студентов филиала и правилах проживания в общежитии;
- ознакомление с расписанием занятий, учебным планом и рабочими программами учебных дисциплин.

Социальной адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза способствует процесс интеграции в корпоративную культуру образовательного учреждения.

Проведение командообразующих мероприятий «Веревочный курс», «День здоровья», спортивных соревнований, конкурсов, традиционных студенческих мероприятий «Посвящение в студенты», «Татьянин день» и др. обусловило межличностное взаимодействие студентов во внеучебной деятельности. В результате у них появилось чувство общности, были установлены межличностные контакты, осознаны традиции и ценности вуза.

Студенты ЭГ в зависимости от их интересов и способностей были привлечены к участию в мероприятиях головного вуза «Мисс и мистер БГУ», «Первый снег», «Студенческая весна», общественно-культурных мероприятиях, спортивных соревнованиях районного, окружного, областного, межрегионального уровней. Этнические конкурсы «Дангина», «Гэсэр», занятия в хореографическом коллективе Дома культуры п. Бохан «Залуу наһаан», основной репертуар которого составляют бурятские танцы, способствовали развитию ценностного отношения к

культуре бурятского народа, его традициям и обычаям, формированию коммуникативных компетенций.

Таким образом, адаптация студентов первого курса произошла при ознакомлении с образовательной средой вуза, включении в образовательный процесс социокультурных компонентов внутренней и внешней образовательной среды филиала, представленной головным вузом – Бурятским госуниверситетом, а также образовательной и социокультурной средой Усть-Ордынского Бурятского округа.

Второй этап – преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей – был соотнесен со вторым годом обучения студентов ЭГ. Он предусматривал самоактуализацию студента в учебной деятельности на основе профессиональных ценностей и был преимущественно ориентирован на развитие эмоционального компонента профессиональных ценностных ориентаций.

Задачами этапа были определены: 1) развитие умения целеполагания у студентов; 2) включение в образовательный процесс проблемных ситуаций, развивающих критическое и творческое мышление студентов, их активность и самостоятельность; 3) развитие рефлексии у студентов.

Рассматривая образовательный процесс в рамках системно-деятельностного подхода, мы исходили из следующего положения, что формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов определяется деятельностью и осуществляется в ее процессе (учебно-познавательной, трудовой, социально-коммуникативной и др.), что обуславливает адекватное оценивание ситуации с учетом личностной мотивации, способствующей коррекции поведенческих характеристик и конструирующей мировосприятие и ценностное отношение к будущей профессии.

Учитывая, что ведущей деятельностью студентов выступает учебно-познавательная, содержанием которой являются поиск и восприятие информации, ее осмысление, переработка, преобразование, приводящие к формированию и развитию необходимых компетенций, и принимая во внимание тот факт, что в

любой деятельности для человека важны процесс, содержание и результат, то образовательный процесс в филиале был ориентирован на создание условий, позволяющих студентам ЭГ самоопределиться в профессиональных ценностях, самовыразиться и самоутвердиться в учебно-профессиональной деятельности.

Успешность любой деятельности, в том числе и учебно-профессиональной, определяется умением целеполагания. Под целеполаганием мы понимаем способность студента трансформировать внешние требования к профессиональной деятельности в личностную цель на основе их осмысления и принятия. Введение в учебный процесс заданий, предусматривающих формулирование студентами целей и составление развернутого плана действий (написание реферата, доклада, подготовка к зачету, экзамену и т.д.) позволило развить данное умение у студентов.

Формированию навыка у студентов ставить перспективные цели способствовало проведение семинаров «Я и моя профессия», «Мои планы в профессиональной деятельности», «Моя профессиональная карьера», где студенты ЭГ выступали с сообщениями, связанными с планированием своего профессионального будущего.

Важную роль в развитии профессиональных ценностных ориентаций играет умение решать проблемы, что формирует критериальную основу, необходимую для осуществления самостоятельного и ответственного выбора в проблемных ситуациях профессиональной деятельности. Практика показывает, что в учебных ситуациях, инициирующих возникновение проблемы, в большей мере проявляется возможность активизировать мыслительные способности студентов, генерировать идеи и убеждения, способствующие развитию у них критического мышления, формированию проблемного видения и ценностного смысла, нежели в ситуациях простого обмена имеющимися знаниями. Поэтому на данном этапе формирования профессиональных ценностных ориентаций мы уделяли внимание использованию на семинарских и практических занятиях проблемных задач, понимаемых нами как специальные дидактические конструкции, состоящие из условия и вопроса, устанавливающего проблему. В качестве проблемных задач применялись задания

на классификацию, сравнение, выявление причинно-следственных отношений, аргументацию. При этом их решение требовало как индивидуального действия, так группового и коллективного взаимодействия.

В целях стимуляции самовыражения студентов в образовательном процессе акцент ставился на развитие диалогического и полилогического взаимодействия на основе решения проблемных ситуаций, ситуаций, соотносящихся с личностным опытом студентов, вызывающих их интерес, ситуаций, связанных с будущей профессией. Для создания проблемных ситуаций использовались методы дилемм и аксиологических контрастов, ориентированные на обсуждение студентами противоречий, возникающих в условиях профессиональной деятельности и требующих решения с аксиологической позиции. Примерами таких ситуаций служат следующие ситуации: «Какую работу Вы выберете: интересную, но мало оплачиваемую или неинтересную, но с хорошей зарплатой?», «Ваш коллега заболел. Вас попросили выполнять его обязанности. Вы будете добросовестно выполнять его работу?» и т.п.

Развитию активности, самостоятельности, умения решать проблемы способствует исследовательская деятельность. При этом мы учитывали, что поиск, изучение и анализ информационного материала позволяют студентам глубже разобраться в интересующем предмете, способствуют развитию у них когнитивных умений, умений работать с информацией.

Студенты ЭГ целенаправленно были вовлечены в данную деятельность, включающую ознакомление с общенаучными методами исследования, подготовку рефератов, докладов, выступлений, работу над исследуемой проблемой, участие в научно-практических конференциях филиала, БГУ.

Студентам второго курса была предоставлена возможность выбора темы исследовательской работы, затем ими осуществлялся поиск литературы, фактического материала с использованием библиотечного ресурса и сети Интернет, далее следовал анализ материала и подготовка доклада-сообщения, основанного на ценностном восприятии исследуемой проблемы.

При обсуждении сообщений на студенческих научно-практических конференциях филиала председатель секции учитывал раскрытие докладчиком ценностного отношения к рассматриваемой теме, определение ее социальной и личностной значимости.

Такие виды деятельности, как написание рефератов, выступление с докладами на семинарских занятиях, участие в студенческой научно-практической конференции стимулировали активность студентов ЭГ, развивали когнитивно-смысловую сферу, формировали ценностное отношение к профессиональной деятельности.

Анализ готовности студентов к исследовательской деятельности выявил недостаточное развитие у них операционального компонента. Отмечалось отсутствие навыков конспектирования, реферирования, некоторые студенты не умели выделить главное, сделать обобщение. Для развития необходимых умений использовались упражнения на:

- составление научного текста из предъявленных его частей. Небольшой научный текст дробился по абзацам. Студентам ставилась задача – собрать из них текст.
- сокращение текста. Студентам раздавали тексты разного объема, которые они должны были сократить, сохраняя главный смысл текста.
- выделение главной и сопутствующей информации из текста. Прочитав текст, студенты должны были выделить главную и сопутствующую информации.
- сочинение определений (дефиниций) к понятиям. Студентам ставилась задача - выявить наиболее общие (родовые) и существенные (видовые) признаки предмета и написать определение понятия.
- использование приемов, таких как указание, описание, характеристика, сравнение, заменяющих или дополняющих определение.

Представленные упражнения способствовали формированию у студентов ЭГ умений работы с научным текстом на логической основе.

Для развития творческого начала у студентов применялся мозговой штурм (brainstorming), активизирующий креативное мышление, позволяющее отойти от привычных шаблонов и штампов.

Использование брейнсторминга на семинарских занятиях по учебным дисциплинам «Философия», «Политология», «История Отечества», «Иностранный язык» показало, что данный дидактический метод развивает нестандартное мышление и позволяет эффективно решить проблему.

Например, у студентов ЭГ брейнсторминг использовался на обобщающих занятиях по иностранному языку при изучении тем «Экология», «Животный мир», «Растительный мир». Студенты работали с текстами по теме, читали, переводили, реферировали, излагали их содержание в устной и письменной форме.

На заключительном занятии правила брейнсторминга доводились до студентов, далее группа делилась на две подгруппы, студенты начинали работу над проблемой. При снижении активности студентов, выдвижении предложений преподаватель, осуществлявший контроль за соблюдением правил, завершал брейнсторминг. Далее следовал анализ выдвинутых идей, путей решения проблемы, отбирались оптимальные варианты.

Существенным достоинством данного метода является то, что создается диалоговое поле, инициируется обмен мнениями, рассуждениями, что, несомненно, является важным и необходимым условием педагогического процесса в контексте развития профессиональных ценностных ориентаций студентов.

Итак, применение брейнсторминга в образовательном процессе способствовало развитию у студентов нестандартного мышления, умения решать проблемы, коммуникативной компетенции.

Направленное включение студентов в учебно-профессиональную деятельность в условиях доверия друг другу, использования деловой и доброжелательной критики, свободного выражения собственного мнения, отсутствия давления способствовало поддержанию благоприятного психологического климата. Следует отметить, что применение интерактивных технологий, исследовательского метода активизировало субъект-субъектные взаимоотношения на паритетных началах, многостороннюю коммуникативную деятельность студентов.

Во время формирующего эксперимента большое внимание уделялось развитию рефлексии у студентов, что способствует формированию мировоззрения, системы взглядов на профессиональную деятельность, осознанию своего внутреннего мира, ценностных приоритетов. На занятиях в ЭГ использовались приемы, развивающие умение анализировать, абстрагироваться, выделять, оценивать, корректировать факты, воспроизводящие определенный период учебно-познавательной деятельности. Применялись такие задания: «Что нового я узнал на занятии?», «Почему я не смог выполнить данное задание (ответить на вопрос)?», «Какими качествами, необходимыми для учебной (профессиональной) деятельности, я обладаю, а какие мне следует развить?», «Проверьте письменную работу друг у друга и поставьте оценку», «Оцените свой доклад, доклады других» и т.п. Все это способствовало формированию рефлексивного опыта студентов, обеспечивало осознанное, осмысленное восприятие предмета рефлексии (личностные качества, эмоции, чувства, способности, цели, мотивы и смыслы деятельности). В целом, развитие рефлексии у студентов содействовало формированию системы взглядов на профессиональную деятельность, определению ценностных приоритетов.

Этапу преобразования личности студента на основе профессиональных ценностей соответствует этап самоопределения личности относительно общечеловеческих ценностей, на основе которого формируется собственная жизненная позиция. В учебно-профессиональной деятельности самоопределение дополняется профессиональным самоопределением, его основу составляют профессиональные ценностные ориентации с присущей им регулятивной функцией.

Итак, второй этап – преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей – обуславливает этап самоопределения студентов. Содержательный аспект этапа формирования профессиональных ценностных ориентаций заключается в активизации учебно-познавательной деятельности студентов, что предполагает развитие умения целеполагания; включение в образовательный процесс проблемных ситуаций, развивающих критическое и

творческое мышление студентов, их активность и самостоятельность; развитие у них рефлексии.

Третий этап – этап самопроектирования личности студента в профессии – проходил на третьем курсе обучения студентов ЭГ и был акцентирован на развитие поведенческого компонента профессиональных ценностных ориентаций.

В целях актуализации профессиональной направленности студентам ЭГ была предоставлена возможность планировать учебную деятельность, проектировать ее результат. Они разрабатывали индивидуальный график учебной деятельности по избранной дисциплине, включавший тематический план, сроки изучения тем, выполнения заданий СРС. В выделенный временной период происходило автономное ознакомление с материалом учебного курса, научной терминологией, выполнялись задания СРС.

Для обеспечения самостоятельной работы студентов были представлены электронные версии лекций, список литературы для изучения, вопросы к семинарским занятиям, задания для самостоятельной работы и тесты, которые необходимо было выполнить к указанному сроку контроля знаний. Студенты ЭГ составили индивидуальные планы выполнения заданий, тестов, которые затем исполняли.

Так, например, Марина Б. по дисциплине «Биогеография» (6-й семестр) разработала следующий образовательный маршрут:

1. Тема «Ареал» - с 04.02 по 15.02.
2. Флора, фауна, биота – с 18.02 по 22.02.
3. Арктические пустыни и тундры. Бореальные и мелколиственные леса – с 25.02 по 01.03.
4. Жестколистные кустарниковые заросли разных континентов – с 04.03 по 07.03.
5. Аридные биомы умеренного климата – с 11.03 по 14.03.
6. Жестколистные кустарниковые заросли разных континентов. Саванны – с 18.03 по 22.03.

7. Дождезеленые тропические леса, вечнозеленые тропические и вечнозеленые леса – с 25.03 по 29.03.
8. Биомы гор. Биота островов – с 01.04 по 05.04.
9. Пресноводная и морская биота – с 08.04 по 12.04.
10. Подготовка реферата «Пустыни Африки» - с 15.04 по 26.04.
11. Подготовка к экзамену – с 29.04.

В представленном графике определены только сроки изучения тем. Так, по словам студентки, временной период, отведенный для изучения темы, включал как изучение учебного материала, так и подготовку к семинарским занятиям, выполнение заданий СРС.

Во время эксперимента студенты-географы изучали дисциплину «География почв» с помощью электронного носителя в режиме off-line, студенты-биологи – дисциплину «Ботаника», студенты-филологи – «Информатика», студенты-историки – «История России». В компьютерном классе по расписанию, утвержденному дирекцией филиала, студенты изучали лекционный материал, работали над вопросами и заданиями семинарских занятий, выполняли необходимый объем самостоятельной работы. Студентам, имеющим компьютеры дома, была предоставлена возможность скопировать информацию и работать в домашних условиях. По истечении определенного срока преподаватель БГУ проводил аудиторные обзорные лекционные занятия, освещая наиболее сложные вопросы, и осуществлял контроль знаний on-line или off-line.

Помимо этого использовалось компьютерное тестирование для проверки знаний по философии, зоологии, информатике, ботанике, географии почв. Практика показывает, что тестирование позволяет студентам объективно оценить имеющийся уровень знаний, а дальнейшее применение тренировочных тестов развивает стремление к достижению более высоких результатов, что, в свою очередь, инициирует самообучение.

Важным фактором развития профессиональных ценностных ориентаций, субъектности у студентов является предоставление свободы в проектировании учебного процесса, определении индивидуального образовательного маршрута.

Психологи отмечают, что в условиях жесткой регуляции любая деятельность становится менее творческой и свободной, вызывает существенное снижение активного начала обучающегося, развивает пассивность, нежелание заниматься данным видом деятельности. Выраженная ответственность является определителем свободы: чем больше свободы, тем значительнее и ответственность, и наоборот: чем меньше предоставляется свободы студенту, тем недостаточно развита у них ответственность.

У студентов ЭГ, поставленных в указанные условия, были отмечены повышенная ответственность, самодисциплина, развитие умения распределять учебную работу во временном пространстве.

Таким образом, составление студентами ЭГ индивидуального образовательного маршрута, свобода в проектировании учебной деятельности с помощью информационных технологий способствуют развитию профессиональной направленности и субъектности студентов.

В качестве средства самореализации студентов в нашем экспериментальном исследовании использовался метод проектов. Например, студенты ЭГ разрабатывали проекты по дисциплине «Иностранный язык» (тема «Экология») с учетом регионального компонента, основной дидактической целью которого явилось обобщение знаний на английском языке по данной теме, развитие ценностно-ориентированного отношения к экологическим проблемам.

При работе над проектом студенты экспериментальной группы придерживались следующей последовательности, определенной Е.С. Полат [98]. На первом этапе студенты рассматривали ситуации, позволяющие определить проблему по теме. Далее следовало выдвижение гипотез решения поставленных проблем, обсуждение и обоснование каждой из гипотез. На третьем этапе обсуждались методы проверки принятых гипотез в группах, использовались источники информации, данные, полученные в ходе комплексных учебных практик. Осуществлялся поиск группами материала, подтверждающего выдвинутую гипотезу, проводилось его оформление. В конце проходила защита групповых проектов.

На защиту были представлены проекты по следующим проблемам: «Экологические проблемы Байкала», «Экологические проблемы Усть-Ордынского округа», «Загрязнение окружающей среды (на примере Иркутской области и Усть-Ордынского округа)», «Проблемы озера Аляты (Аларский район)» и др. При этом определенная ограниченность словарного запаса, недостаток умения аргументировать на английском языке в какой-то мере сдерживали обсуждение и оппонирование по предъявленной проблеме, но не служили препятствием для определения способов решения поставленной задачи и выражения студентами собственного мнения.

В процессе работы над проектами у студентов актуализировались исследовательские умения, что проявлялось в определении проблемы, анализе существующего положения рассматриваемого вопроса, поиске и отборе необходимой информации. Важным при разработке групповых проектов явилось умение студентов работать совместно, организуя конструктивное полилогическое пространство. В целом наблюдались активизация субъектной позиции, проявление критического и креативного мышления, поиск нестандартных способов решения данной задачи, определялись ценностные ориентиры по отношению к рассматриваемой проблеме в контексте будущей профессиональной деятельности.

Итак, использование метода проектов в учебном процессе способствовало развитию умения студентов проектировать процесс и результат деятельности.

В ходе эксперимента студенты ЭГ были ориентированы на ценностное значение полученных знаний и их актуализацию в опытной деятельности. При этом важным, по мнению большинства педагогов-ученых, является не только умение учиться, но и умение применять полученные знания на практике. Наблюдения и анкетирование позволили сделать вывод о том, что не все студенты умеют актуализировать когнитивный подход в практической деятельности, реализовать связь теории с практикой, определить ценность усвоенных знаний для будущей профессии. Для решения данной проблемы существенным является проведение учебных, производственных практик, претворяющих теоретические знания и учебные навыки в практически значимую деятельность.

Учебные и производственные практики для студентов БФ проводились в Усть-Ордынском Бурятском округе в соответствии с договорами, заключенными дирекцией филиала с администрациями Боханского, Осинского, Аларского, Нукутского, Эхирит-Булагатского и Баяндаевского районов.

При составлении отчетов по практике студенты ЭГ фиксировали ценностное отношение к полученным знаниям, отвечая на вопросы: «Как я оцениваю свою практическую деятельность?», «Что нового я узнал(а) во время практики?», «Дают ли практики представление о будущей профессии?», «Какие практики необходимы для студентов?» и др. При этом студенты отмечали ценность учебных, производственных практик, способствующих приобретению первоначального практического опыта, предоставляющих возможность реализовать свои профессиональные компетенции.

По итогам учебных и производственных практик были проведены студенческие конференции и деловая игра в виде научно-практической конференции «Региональные проблемы».

В деловой игре студенты биолого-географического факультета представляли экологическую службу УОБО и, используя фактические данные, полученные во время учебных и производственных практик, рассматривали с интегративных позиций экологические проблемы региона, последствия ртутного загрязнения Братского водохранилища, ядерного подземного взрыва “Рифт – 3” в Осинском районе Иркутской области, загрязнения озера Байкал. Студенты выделяли стратегические направления решения указанных проблем с теоретических и практических точек зрения, давали им ценностную оценку. В частности, были высказаны мнения о необходимости защиты озера Байкал, сохранения его уникальности, о ликвидации стихийных мусорных свалок на его берегах, создания рекреационных зон с минимальным ущербом для озера. Студентов из Осинского, Нукутского районов волновали проблемы, связанные с экологическим состоянием Братского водохранилища, на берегах которого проживают их родители. Решение проблем они связывали с активными действиями со стороны администраций муниципальных образований при поддержке населения сел и деревень.

Будущие филологи, выступая представителями Центра по изучению языков, используя собранный в селах и деревнях округа фольклорный материал, рассмотрели диалектические особенности русского и бурятского языков, проанализировали и сравнили речевые нормы с литературным языком. Студенты исторического факультета, выступали как научные сотрудники, изучившие архивные материалы Боханского района, Усть-Ордынского Бурятского округа, представляли сообщения по истории родного края, где давали оценку событиям и устанавливали связь с современностью.

Таким образом, проведение деловой игры в виде научно-практической конференции показало способность студентов ЭГ видеть актуальные вопросы современной действительности, находить оптимальные пути их решения.

Этап самопроектирования личности студента в профессии соотносится с этапом самореализации студента в учебно-профессиональной деятельности. На данном этапе акцентируется проявление субъектности студентов, отмечается выражение индивидуальности на основе стремления студентов к активному освоению профессии, становления профессиональных ценностных ориентаций, профессиональной позиции. Самореализация проявляется как в процессе, так и в результате учебно-профессиональной деятельности.

Итак, третий этап – этап самопроектирования личности студента в профессии – предполагал самореализацию студента в учебно-профессиональной деятельности посредством составления студентами ЭГ индивидуального образовательного маршрута, предоставления свободы в проектировании учебной деятельности, перевода теоретических знаний в практическую плоскость в условиях учебных и производственных практик.

Исходя из вышеизложенного, выделим следующие основные моменты:

- формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов происходило в три этапа: 1) присвоение студентом профессиональных ценностей; 2) преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей; 3) самопроектирование личности студента в профессии;

- первый этап – присвоение профессиональных ценностей – был нацелен на формирование положительной мотивации к профессиональной деятельности, актуализацию ценностного содержания учебных дисциплин, ценностной направленности учебных занятий; повышение культуры умственного труда студентов, развитие учебных навыков и умений, необходимых в учебно-профессиональной деятельности в вузе. Данный этап обуславливался адаптацией студентов к внутренней и внешней образовательной среде Боханского филиала.

- второй этап – преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей – соотносился с этапом самоопределения студентов. Содержательный аспект этапов заключался в активизации учебно-познавательной деятельности студентов, предусматривающей развитие умения целеполагания, включение в образовательный процесс проблемных ситуаций, развивающих критическое и творческое мышление студентов, их активность и самостоятельность, развитие рефлексии.

- третий этап – этап самопроектирования личности студента в профессии - предполагает самореализацию студента в учебно-профессиональной деятельности посредством составления студентами ЭГ индивидуального образовательного маршрута, предоставления им свободы в проектировании учебной деятельности, перевода теоретических знаний в практическую плоскость в условиях учебных и производственных практик.

2.3. Анализ и оценка результатов экспериментальной работы

Анализ результатов экспериментальной работы по реализации модели формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов проводился путем сопоставления статистических данных, полученных в результате констатирующего и формирующего этапов эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.

На констатирующем этапе эксперимента показателями уровня сформированности когнитивного критерия ПЦО студентов ЭГ явились следующие данные: высокий уровень был отмечен у 8% студентов, средний уровень – у 52%, низкий – у 40% (см. Рисунок 5).

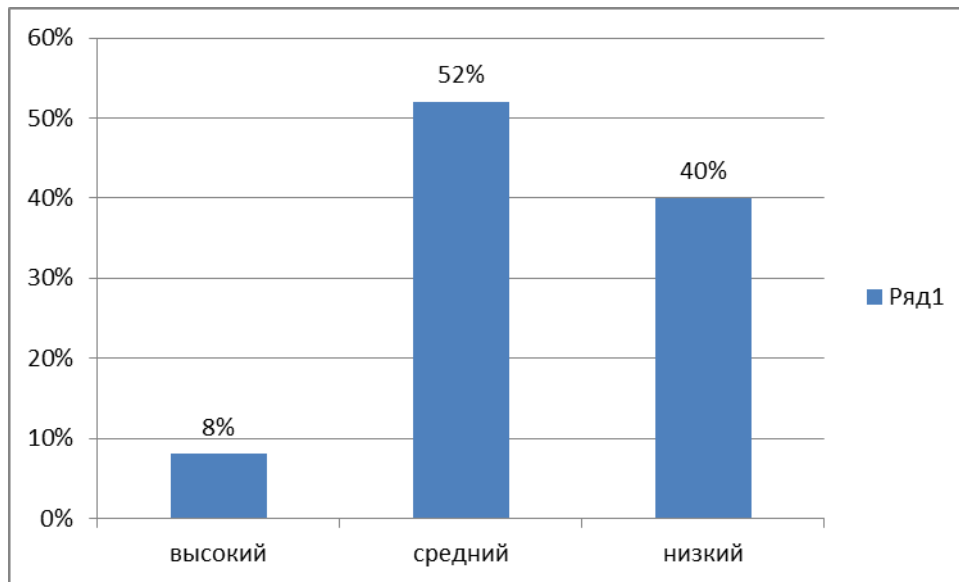


Рисунок 5 – Уровень сформированности когнитивного критерия ПЦО студентов ЭГ в начале эксперимента.

В конце эксперимента уровень сформированности когнитивного критерия ПЦО студентов ЭГ имел следующие показатели: высокий уровень был отмечен у 15% студентов, средний – у 73%, низкий – у 12% (см. Рисунок 8).

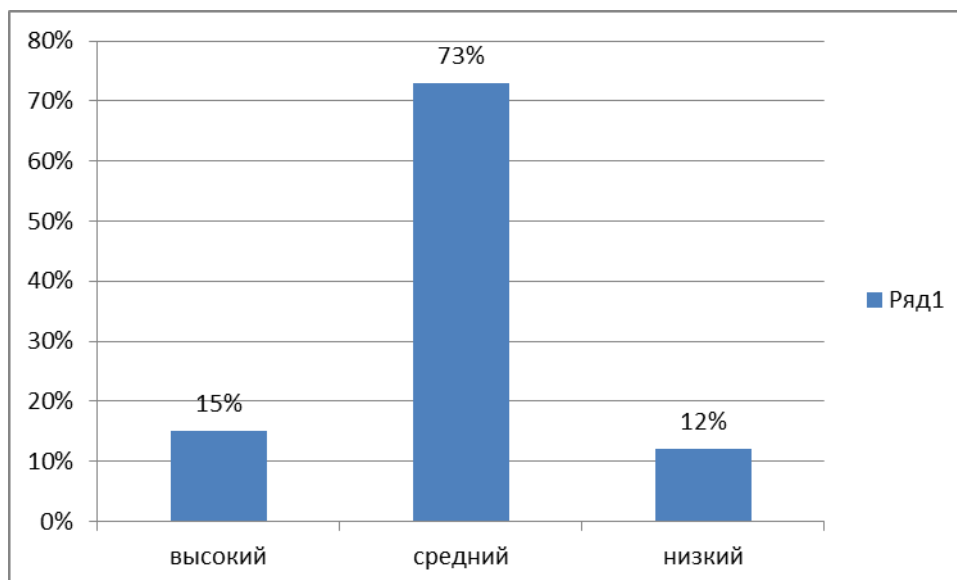


Рисунок 6 – Уровень сформированности когнитивного критерия ПЦО студентов ЭГ в конце эксперимента.

Итак, количество студентов ЭГ с высоким уровнем сформированности когнитивного критерия ПЦО увеличилось на 7%, со средним – на 21%, с низким уровнем уменьшилось на 28%.

Начальный срез, проведенный у студентов КГ, зафиксировал следующие показатели уровня сформированности когнитивного критерия: высокий уровень имели 10% студентов, средний уровень – 48%, низкий уровень – 42% (см. Рисунок 7).

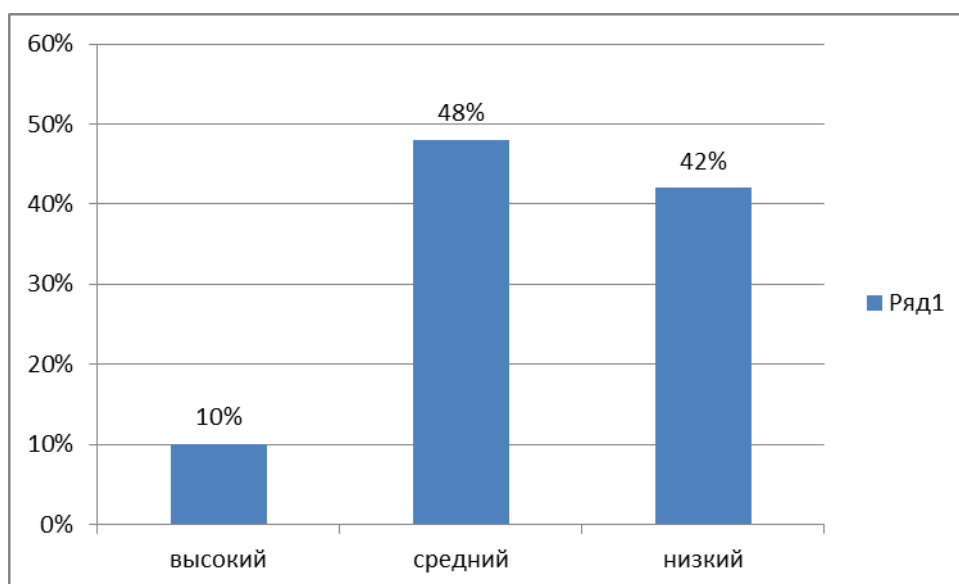


Рисунок 7 - Уровень сформированности когнитивного критерия ПЦО студентов КГ в начале эксперимента.

Итоговый срез уровня сформированности когнитивного критерия ПЦО студентов КГ, проведенный в конце периода обучения в филиале, показал следующие результаты: высокий уровень был зафиксирован у 12% студентов, средний уровень – у 68%, низкий – у 20% (см. Рисунок 6).

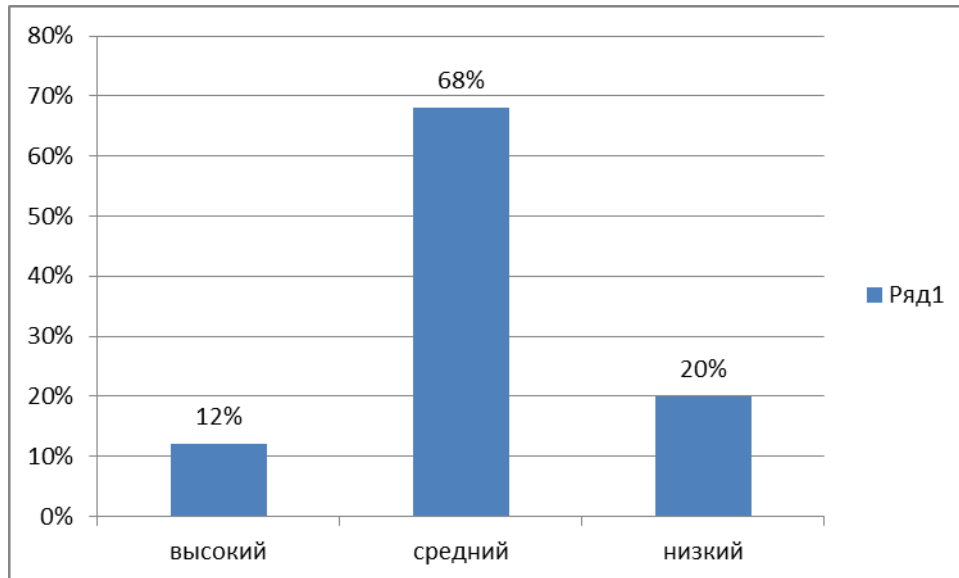


Рисунок 8 - Уровень сформированности когнитивного компонента ПЦО студентов КГ в конце эксперимента.

Представленные данные свидетельствуют об увеличении уровня сформированности когнитивного критерия ПЦО у студентов КГ, но не в значительной мере.

Исследование, проведенное по методике изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, выявило, что стремление получить знания имели 43% студентов ЭГ, 34% студентов КГ; 45% студентов ЭГ, 36% студентов КГ выразили желание овладеть профессиональными знаниями; 12% студентов ЭГ, 30% студентов КГ желали получить диплом. В мини-сочинении «О роли знаний в моей будущей профессии» большинство студентов ЭГ (96%) понимает важность знаний в профессиональной деятельности и считают, что они необходимы в профессиональной деятельности. При этом 11% студентов из общего числа студентов ЭГ все же сомневаются, пригодятся ли знания, полученные в вузе.

Далее нас заинтересовали изменения в системе ценностных ориентаций студентов БФ, которые произошли к концу экспериментальной работы.

Результаты ранжирования терминальных ценностей студентами ЭГ на констатирующем этапе представлены на рисунке 9.

1 - Активная деятельная жизнь; 2 – Интересная работа; 3 – Наличие хороших и верных друзей; 4 – Материально обеспеченная жизнь; 5 – Развлечения; 6 – Уверенность в себе; 7 – Любовь; 8 – Свобода; 9 - Счастливая семейная жизнь; 10 – Здоровье; 11 – Творчество; 12 – Продуктивная жизнь; 13 – Общественное признание; 14 – Развитие; 15 – Познание; 16 – Красота природы и искусства; 17 – Жизненная мудрость; 18 – Счастье других.

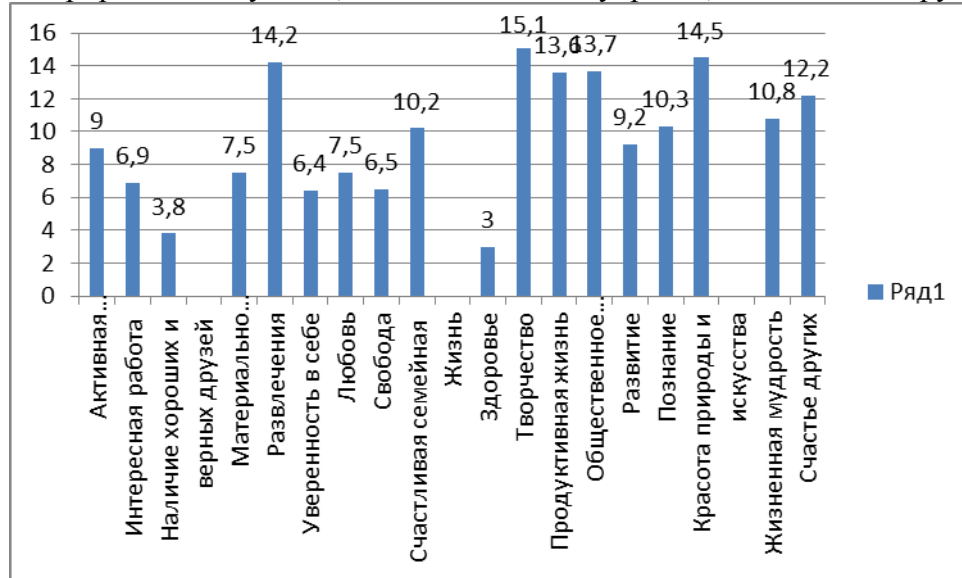


Рисунок 9 – Ранжирование терминальных ценностей студентами ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

Ранжирование терминальных ценностей студентами КГ на констатирующем этапе эксперимента представлено на рисунке 10.

1 - Активная деятельная жизнь; 2 – Интересная работа; 3 – Наличие хороших и верных друзей; 4 – Материально обеспеченная жизнь; 5 – Развлечения; 6 – Уверенность в себе; 7 – Любовь; 8 – Свобода; 9 - Счастливая семейная жизнь; 10 – Здоровье; 11 – Творчество; 12 – Продуктивная жизнь; 13 – Общественное признание; 14 – Развитие; 15 – Познание; 16 – Красота природы и искусства; 17 – Жизненная мудрость; 18 – Счастье других.

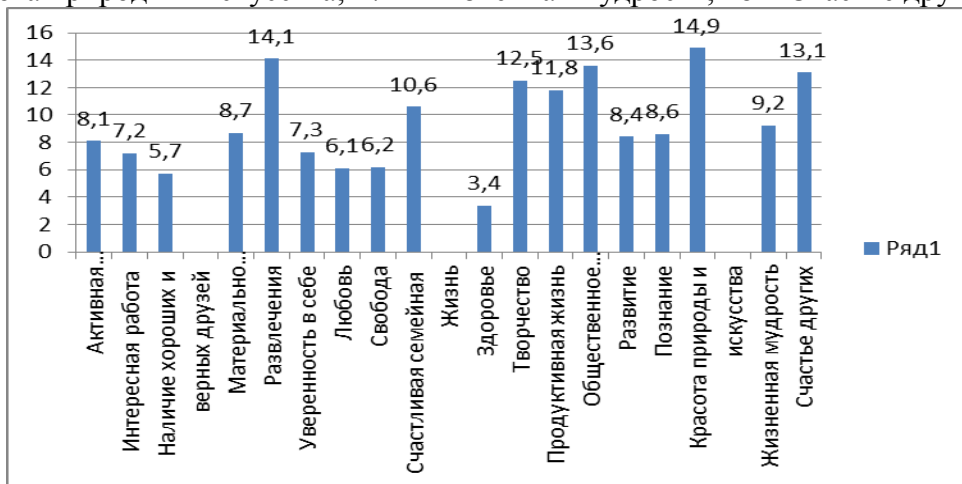


Рисунок 10 – Ранжирование терминальных ценностей студентами КГ на констатирующем этапе эксперимента

В конце экспериментальной работы диагностика выявила следующие показатели ранжирования студентами ЭГ, КГ терминальных ценностей (см. рис. 11, 12).

1 - Активная деятельная жизнь; 2 – Интересная работа; 3 – Наличие хороших и верных друзей; 4 – Материально обеспеченная жизнь; 5 – Развлечения; 6 – Уверенность в себе; 7 – Любовь; 8 – Свобода; 9 - Счастливая семейная жизнь; 10 – Здоровье; 11 – Творчество; 12 – Продуктивная жизнь; 13 – Общественное признание; 14 – Развитие; 15 – Познание; 16 – Красота природы и искусства; 17 – Жизненная мудрость; 18 – Счастье других.

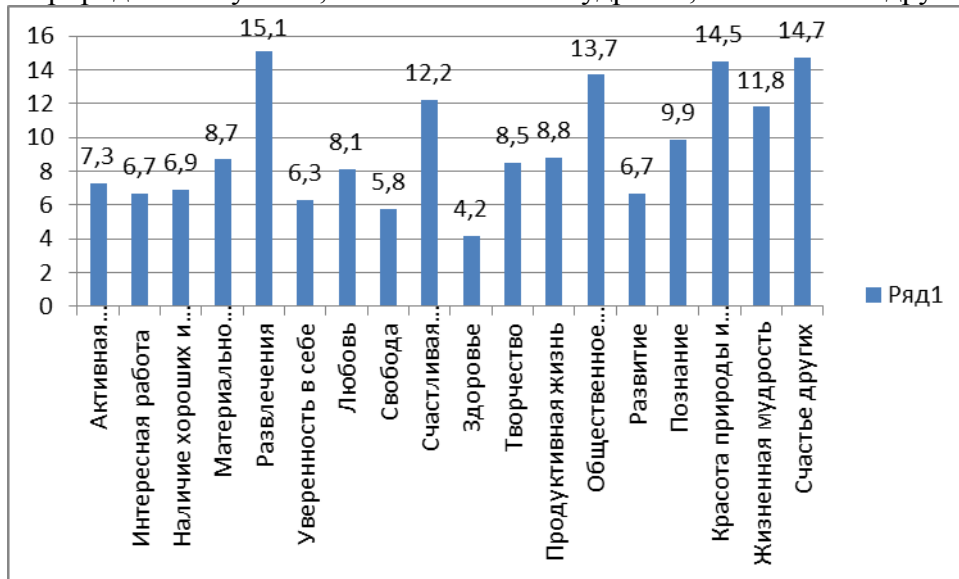


Рисунок 11 – Ранжирование терминальных ценностей студентами ЭГ на формирующем этапе эксперимента.

1 - Активная деятельная жизнь; 2 – Интересная работа; 3 – Наличие хороших и верных друзей; 4 – Материально обеспеченная жизнь; 5 – Развлечения; 6 – Уверенность в себе; 7 – Любовь; 8 – Свобода; 9 - Счастливая семейная жизнь; 10 – Здоровье; 11 – Творчество; 12 – Продуктивная жизнь; 13 – Общественное признание; 14 – Развитие; 15 – Познание; 16 – Красота природы и искусства; 17 – Жизненная мудрость; 18 – Счастье других.

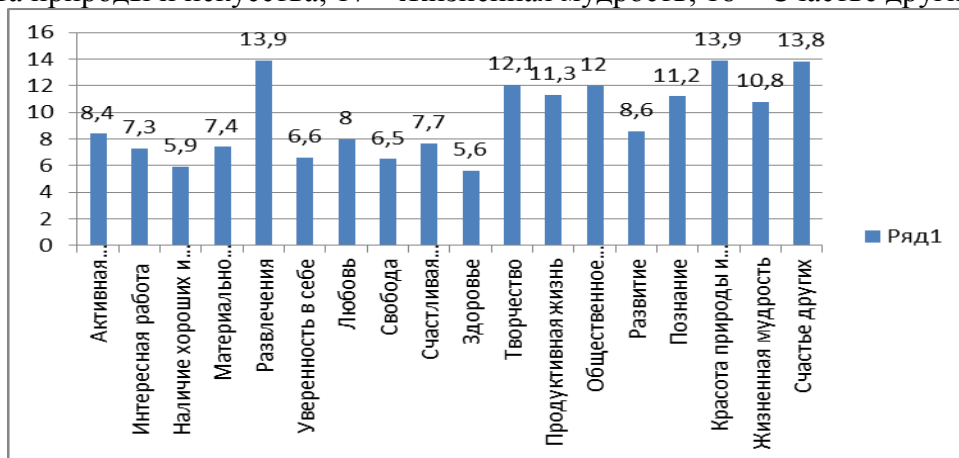


Рисунок 12 – Ранжирование терминальных ценностей студентами КГ на формирующем этапе эксперимента.

В результате анализа данных были выделены факторные нагрузки наиболее и менее значимых терминальных ценностей, выбранных студентами ЭГ, КГ к концу эксперимента.

Срез ценностных ориентаций, проведенный в контрольной группе, показал, что в структуре ценностных ориентаций произошли небольшие изменения (см. Таблицу 8).

Данные свидетельствуют о незначительных изменениях в структуре ценностных ориентаций студентов КГ. Среди предпочитаемых ценностей появилась «уверенность в себе», перечень отвергаемых ценностей не изменился, изменились лишь их ранговые позиции.

Таблица 8. Предпочитаемые и отвергаемые терминальные ценности студентов КГ

Предпочитаемые терминальные ценности				Отвергаемые терминальные ценности			
Первый срез	Ранг	Второй срез	Ранг	Первый срез	Ранг	Второй срез	Ранг
здоровье	1	здоровье	1	красота природы и искусства	18	красота природы и искусства	18
наличие хороших и верных друзей	2	наличие хороших и верных друзей	2	развлечения	17	развлечения	17
любовь	3	свобода	3	общественное признание	16	счастье других	16
свобода	4	уверенность в себе	4	счастье других	15	творчество	15
интересная работа	5	интересная работа	5	творчество	14	общественное признание	14

Студентов ЭГ определяет фиксированный набор предпочтений, изменения произошли в ранговых положениях ценностей, «свобода» переместилась с четвертого места на второе, перемещение ценностей – интересная работа, активная деятельная жизнь в ранг предпочитаемых ценностей выражает ориентацию респондентов на личностное и профессиональное самоутверждение и самореализацию (см. таблицу 9).

Предпочтение терминальных ценностей «здоровье», «наличие хороших и верных друзей» на констатирующем и формирующем этапах свидетельствует об устойчивости ценностных предпочтений. Выбор ценности профессиональной самореализации «интересная работа», перемещение ценности «активная

деятельная жизнь» в ряд предпочитаемых свидетельствует об изменениях в личностных ориентациях респондентов в пользу профессиональных ценностей.

Таблица 9. Предпочитаемые и отвергаемые терминальные ценности студентов ЭГ.

Предпочитаемые терминальные ценности				Отвергаемые терминальные ценности			
Констатирующий эксперимент	Ранг	Формирующий эксперимент	Ранг	Констатирующий эксперимент	Ранг	Формирующий эксперимент	Ранг
здоровье	1	здоровье	1	счастье других	18	развлечения	18
наличие хороших и верных друзей	2	свобода	2	творчество	17	счастье других	17
уверенность в себе	3	уверенность в себе	3	красота природы и искусства	16	красота природы и искусства	16
свобода	4	интересная работа	4	развлечения	15	общественное признание	15
общественное признание	5	активная деятельная жизнь	5	общественное признание	14	счастливая семейная жизнь	14

Перечень отвергаемых терминальных ценностей остался неизменным у студентов ЭГ, изменились только ранговые показатели.

На начальном этапе эксперимента Зина А. (ЭГ) не включила терминальную ценность «активная деятельная жизнь» в число предпочитаемых ценностей, но на формирующем этапе экспериментального исследования студентка присвоила ей четвертое ранговое значение. Студентка, начиная со второго курса, начала заниматься исследовательской работой по проблеме охраны окружающей среды в Боханском районе, выступала с докладами на научно-практических конференциях филиала, составила к экзамену проект на английском языке по теме «Экологические проблемы Боханского района», где она выделила бесконтрольную вырубку леса, обмеление рек и ручьев как следствие данной деятельности, засорение лесных участков остатками неконтролируемой деятельности лесорубов, несанкционированные свалки и др.

На констатирующем этапе эксперимента у Александра Б. (ЭГ) ценность «интересная работа» занимала среднепозиционное положение, ценность «творчество» была отнесена им к числу отрицаемых. К концу эксперимента студент включил ценность «интересная работа» в число предпочитаемых

ценностей, а ценность «творчество» поместил на средние позиции. Следует отметить, что у Александра Б. выросли показатели успеваемости на втором и третьем курсах, студент начал заниматься исследовательской работой по гидрологии, его представления о профессиональном будущем приобрели оформленный вид.

Дарима Т. (ЭГ) при первичном исследовании ценностных ориентаций в качестве наиболее предпочитаемой ценности выделила «материально обеспеченную жизнь». На конечном экспериментальном этапе студентка первую ранговую позицию присвоила ценности «здоровье», а ценность «материально обеспеченная жизнь» поместила на третью позицию после ценности «интересная работа». Существенное влияние на ее личностные ориентиры, на наш взгляд, оказала проведенная ею исследовательская работа по проблемам алкоголизма и наркомании среди молодежи, которая была отражена в докладе на студенческой научно-практической конференции, также работа в интернет-системе «Гекадем», где она курировала подгруппу студентов на правах старосты.

У Нимы Б. (ЭГ) в начале исследования предпочитаемыми ценностями были: наличие хороших и верных друзей, здоровье, познание, родной язык, жизненная мудрость. К концу эксперимента стали – здоровье, активная деятельная жизнь, родной язык, интересная работа, наличие хороших и верных друзей. Включение Нимой Б. ценностей – активная деятельная жизнь, интересная работа – в состав предпочитаемых свидетельствует об изменении его жизненной позиции, ориентации на профессиональные ценности.

Таня А. (ЭГ) в качестве значимых ценностей на констатирующем этапе эксперимента выделила здоровье, общественное признание, уверенность в себе, наличие хороших и верных друзей, свободу. Такие факторы, как предоставление возможности самостоятельной разработки маршрута учебно-познавательной деятельности и следование ему, ответственное отношение к СРС детерминировали, на наш взгляд, ее выбор предпочитаемых ценностей – здоровье, уверенность в себе, активная деятельная жизнь, интересная работа, что указывает на перенос в сторону профессиональных ценностей.

Студенты ЭГ низший ранг присваивают таким ценностям, как красота природы и искусства, развлечения, счастье других. При первоначальном диагностировании ценностных ориентаций в разряд отвергаемых ценностей было включено творчество, которое в результате проведенной экспериментальной работы приобрело среднеранговое значение в ЭГ, приближенное к предпочитаемым ценностям.

В результате ранжирования студентами ЭГ и КГ инструментальных ценностей на констатирующем этапе экспериментальной работы были получены результаты, отраженные на рисунках 13, 14.

1 – Жизнерадостность; 2 – Самоконтроль; 3 – Рационализм; 4 – Эффективность в делах; 5 – Независимость; 6 – Твердая воля; 7 – Ответственность; 8 – Широта взглядов; 9 – Честность; 10 – Терпимость; 11 – Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов; 12 – Воспитанность; 13 – Аккуратность; 14 – Чуткость; 15 – Исполнительность; 16 – Образованность; 17 – Высокие запросы; 18 – Непримируемость к недостаткам в себе и других.

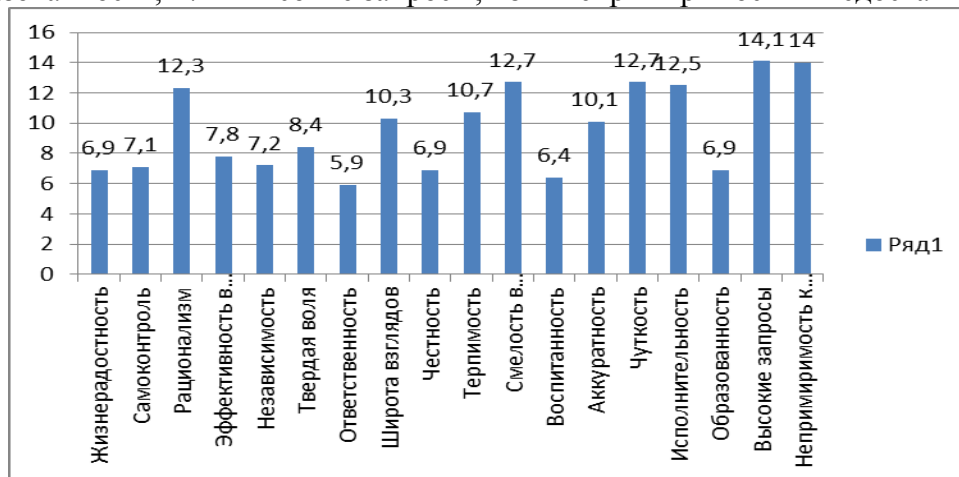


Рисунок 13 – Ранжирование инструментальных ценностей студентами ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

1 – Жизнерадостность; 2 – Самоконтроль; 3 – Рационализм; 4 – Эффективность в делах; 5 – Независимость; 6 – Твердая воля; 7 – Ответственность; 8 – Широта взглядов; 9 – Честность; 10 – Терпимость; 11 – Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов; 12 – Воспитанность; 13 – Аккуратность; 14 – Чуткость; 15 – Исполнительность; 16 – Образованность; 17 – Высокие запросы; 18 – Непримируемость к недостаткам в себе и других.

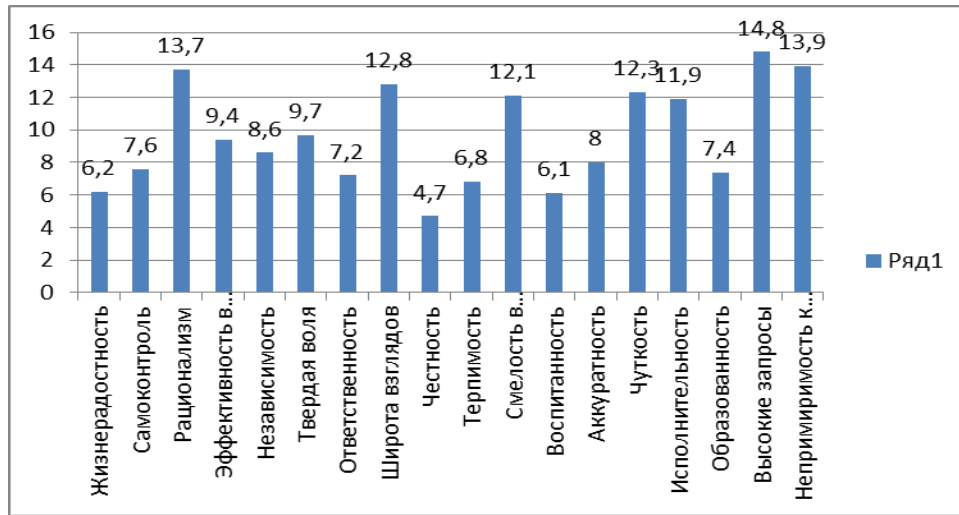


Рисунок 14 – Ранжирование инструментальных ценностей студентами КГ на констатирующем этапе эксперимента

В конце формирующего эксперимента диагностика выявила следующие показатели ранжирования студентами ЭГ, КГ инструментальных ценностей (см. рисунки 15, 16).

1 – Жизнерадостность; 2 – Самоконтроль; 3 – Рационализм; 4 – Эффективность в делах; 5 – Независимость; 6 – Твердая воля; 7 – Ответственность; 8 – Широта взглядов; 9 – Честность; 10 – Терпимость; 11 – Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов; 12 – Воспитанность; 13 – Аккуратность; 14 – Чуткость; 15 – Исполнительность; 16 – Образованность; 17 – Высокие запросы; 18 – Непримиримость к недостаткам в себе и других.

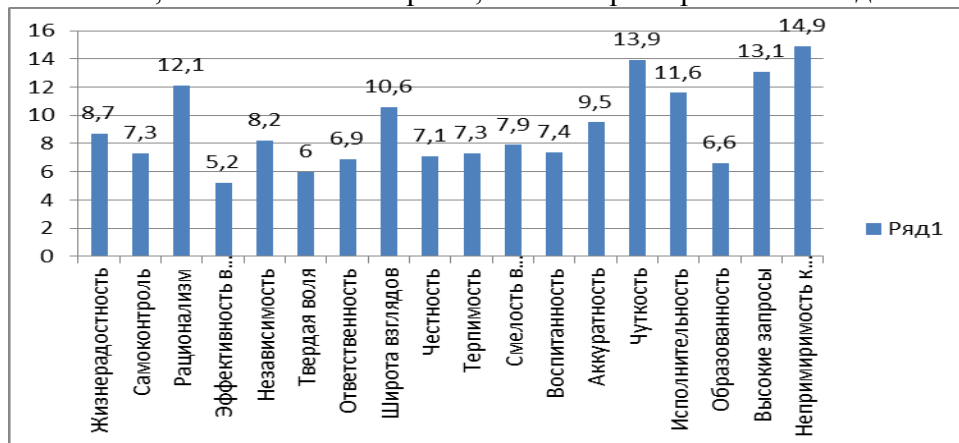


Рисунок 15 – Ранжирование инструментальных ценностей студентами ЭГ на формирующем этапе эксперимента

1 – Жизнерадостность; 2 – Самоконтроль; 3 – Рационализм; 4 – Эффективность в делах; 5 – Независимость; 6 – Твердая воля; 7 – Ответственность; 8 – Широта взглядов; 9 – Честность; 10 – Терпимость; 11 – Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов; 12 – Воспитанность; 13 – Аккуратность; 14 – Чуткость; 15 – Исполнительность; 16 – Образованность; 17 – Высокие запросы; 18 – Непримиримость к недостаткам в себе и других.

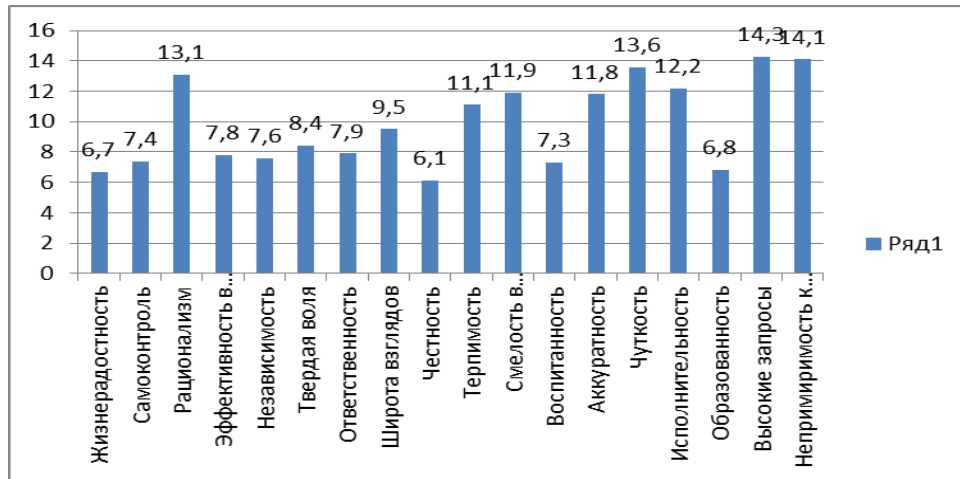


Рисунок 16 – Ранжирование инструментальных ценностей студентами КГ на формирующем этапе эксперимента

Проведенные срезы в КГ показывают незначительные трансформации в структуре инструментальных ценностей студентов. Перечень как предпочитаемых, так и отвергаемых ценностей остается в основном постоянным, меняются ранговые позиции ценностей (см. таблицу 10).

Таблица 10. Предпочитаемые и отвергаемые инструментальные ценности студентов КГ

Предпочитаемые инструментальные ценности				Отвергаемые инструментальные ценности			
Первый срез	Ранг	Второй срез	Ранг	Первый срез	Ранг	Второй срез	Ранг
честность	1	честность	1	высокие запросы	18	высокие запросы	18
воспитанность	2	жизнерадостность	2	непримируемость к недостаткам в себе и других	17	непримируемость к недостаткам в себе и других	17
жизнерадостность	3	образованность	3	рационализм	16	чуткость	16
терпимость	4	воспитанность	4	широта взглядов	15	рационализм	15
образованность	5	самоконтроль	5	чуткость	14	исполнительность	14

Среди инструментальных ценностей студенты ЭГ в начале эксперимента выделили честность, воспитанность, образованность, ответственность, независимость. В конце эксперимента – честность, независимость, образованность, ответственность, терпимость (см. таблицу 11).

Выбор независимости, ответственности студентами экспериментальной группы доказывает наличие у них собственной автономной позиции, сопряженной с конформизмом, выраженным терпимостью в числе предпочитаемых ценностных

установок. Выбор ответственности, эффективности в делах студентами экспериментальной группы свидетельствует о наличии у них субъектной позиции.

Таблица 11. Предпочитаемые и отвергаемые инструментальные ценности студентов ЭГ.

Предпочитаемые инструментальные ценности				Отвергаемые инструментальные ценности			
Констатирующий эксперимент	Ранг	Формирующий эксперимент	Ранг	Констатирующий эксперимент	Ранг	Формирующий эксперимент	Ранг
ответственность	1	честность	1	высокие запросы	18	непримиримость к недостаткам в себе и других	18
воспитанность	2	независимость	2	смелость отстаивании своего мнения, взглядов	17	чуткость	17
честность	3	образованность	3	непримиримость к недостаткам в себе и других	16	высокие запросы	16
жизнерадостность	4	ответственность	4	рационализм	15	рационализм	15
образованность	5	терпимость	5	широта взглядов	14	исполнительность	14

Для Светы Л. (ЭГ) в начале экспериментального исследования наиболее предпочтительными инструментальными ценностями явились честность, аккуратность, ответственность, воспитанность и самоконтроль. К концу эксперимента студентка выделила честность, ответственность, эффективность в делах, чуткость, самоконтроль. Сохранение ценностей – ответственность, самоконтроль – и включение чуткости в перечень значимых инструментальных ценностей показывает выраженную диалогическую направленность личности к коммуникации, взаимодействию.

На констатирующем этапе эксперимента у Наташи П. (ЭГ) наблюдался выбор таких инструментальных ценностей, как образованность, аккуратность, воспитанность, честность, самоконтроль. В конце экспериментального исследования студентка присвоила высший ранг образованности, честности, ответственности, эффективности в делах, независимости, что показывает выбор конформистских ценностей, ценностей профессиональной самореализации и ценностей самоутверждения.

Аня Х. (ЭГ) на констатирующем этапе эксперимента выделила в качестве значимых инструментальных ценностей ответственность, честность,

воспитанность, исполнительность, образованность. К концу эксперимента в число предпочитаемых ею были включены терпимость, эффективность в делах.

Володя Е. (ЭГ) среди инструментальных ценностей выделил ответственность, честность, образованность, самоконтроль, воспитанность. В конце экспериментального исследования ценностными предпочтениями студента явились ответственность, эффективность в делах, честность, образованность, терпимость. Предпочтения студента относятся к ценностям профессиональной самореализации, альтруистическим и интеллектуальным.

Таким образом, к концу эксперимента произошли достаточные изменения в структуре ценностных ориентаций студентов ЭГ, проявившиеся в переходе профессиональных ценностей на позиции предпочитаемых и среднеранговые позиции.

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют об увеличении количества студентов ЭГ, имеющих представление о профессиональных ценностях, понимающих их роль в структуре ценностей личности.

Рассматривая уровень развития мотивационного критерия ПЦО студентов ЭГ на констатирующем этапе эксперимента высокий уровень был зафиксирован у 10% студентов, средний уровень – у 52%, низкий уровень – у 38% (см. Рисунок 17).

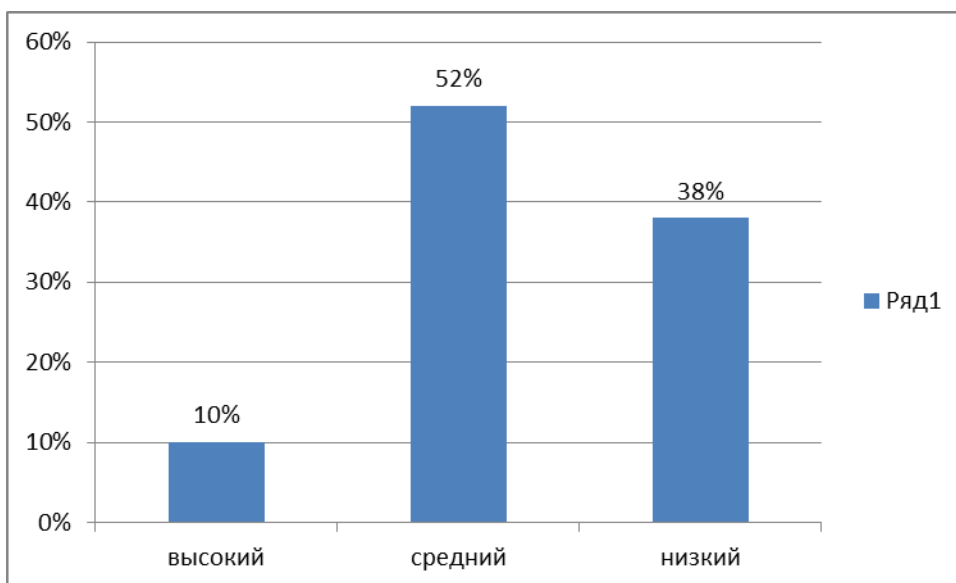


Рисунок 17 – Уровень развития мотивационного критерия ПЦО студентов ЭГ в начале эксперимента.

В конце эксперимента высокий уровень сформированности мотивационного критерия имели 21% студентов ЭГ, средний уровень – 71%, низкий уровень – 8% студентов (см. Рисунок 18).

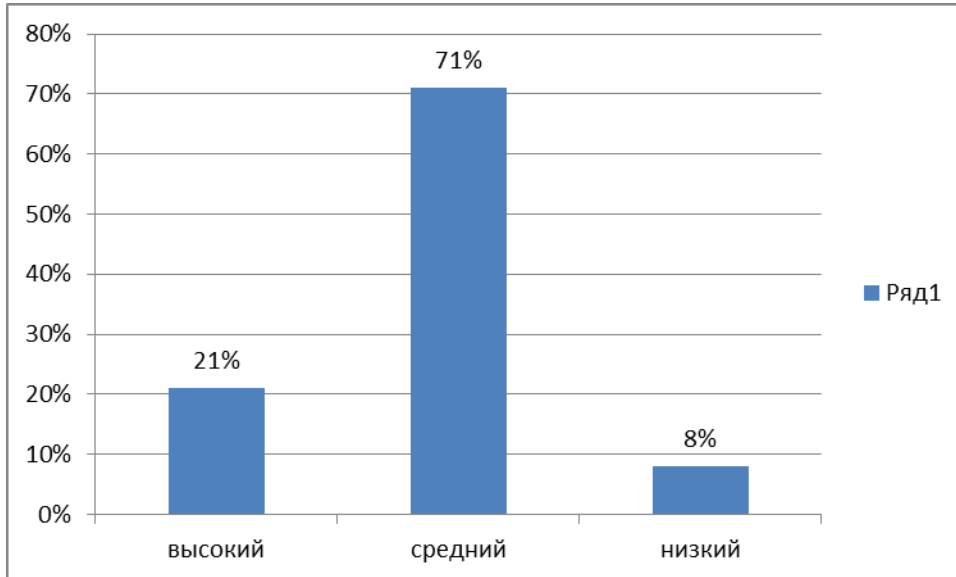


Рисунок 18 – Уровень сформированности мотивационного критерия ПЦО студентов ЭГ в конце эксперимента.

Таким образом, согласно представленным данным мы можем констатировать изменения в уровне сформированности мотивационного критерия ПЦО. Произошло повышение количества студентов ЭГ с высоким уровнем на 11%, со средним уровнем – на 19%, количество студентов с низким уровнем уменьшилось на 30%. Данные методики «Пословицы» и диагностики уровня профессиональной направленности Т.Д. Дубовицкой, обращенной на выявление уровня профессиональной направленности студентов, выявили выраженную направленность студентов ЭГ на профессиональные ценности и позитивное их восприятие.

У студентов КГ высокий уровень сформированности мотивационного критерия был отмечен у 12%, средний уровень – у 58%, низкий уровень – у 30% (см. Рисунок 19).

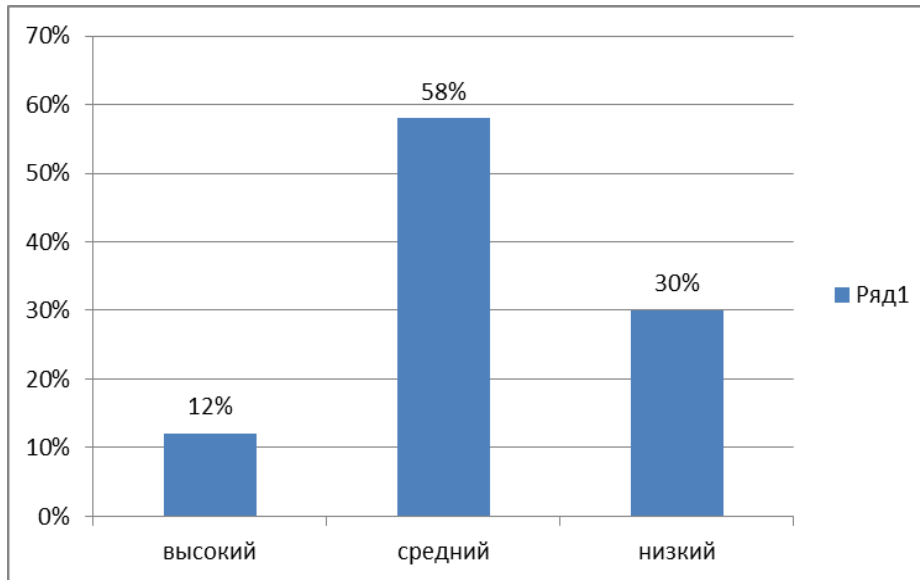


Рисунок 19 – Уровень развития мотивационного критерия ПЦО студентов КГ в начале эксперимента.

Итоговый срез показал изменения в уровне сформированности мотивационного критерия ПЦО у студентов КГ. Высокий уровень был зафиксирован у 15% студентов, средний уровень – у 68%, низкий уровень – у 17% (см. Рисунок 20).

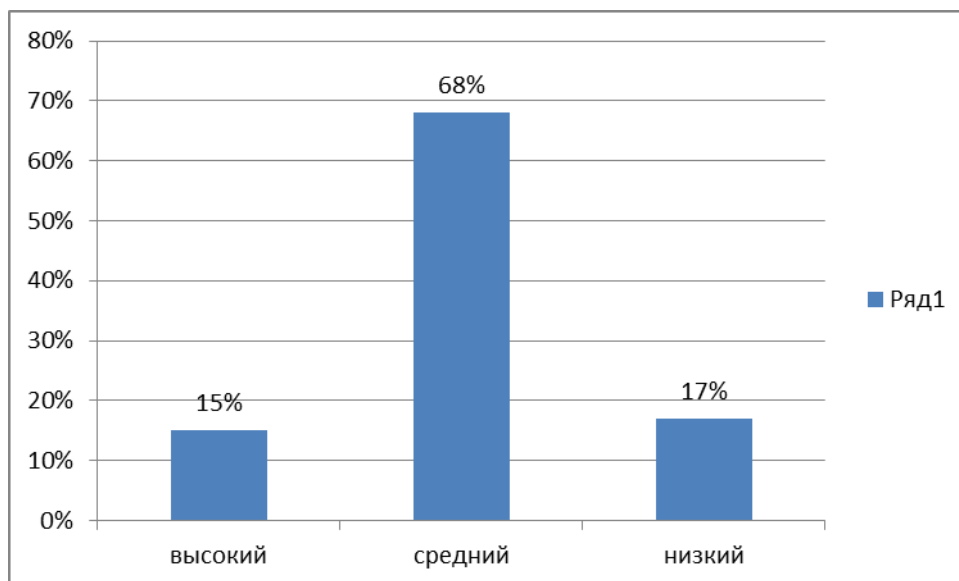


Рисунок 20 – Уровень сформированности мотивационного критерия ПЦО студентов КГ в конце эксперимента.

На констатирующем этапе экспериментального исследования высокий уровень развития деятельностного критерия профессиональных ценностных ориентаций был зафиксирован у 12% студентов ЭГ, средний уровень – у 52%, низкий – у 38% (см. Рисунок 21).

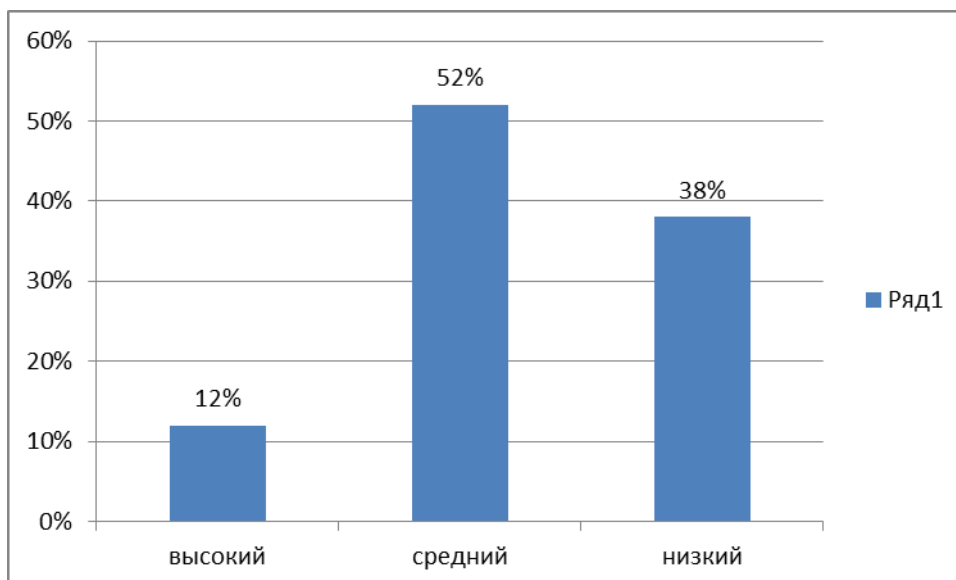


Рисунок 21 – Уровень сформированности деятельностного критерия ПЦО студентов ЭГ в начале эксперимента.

В конце эксперимента высокий уровень деятельностного критерия был выявлен у 21% студентов ЭГ, средний – у 71%, низкий – у 8% (см. Рисунок 22).

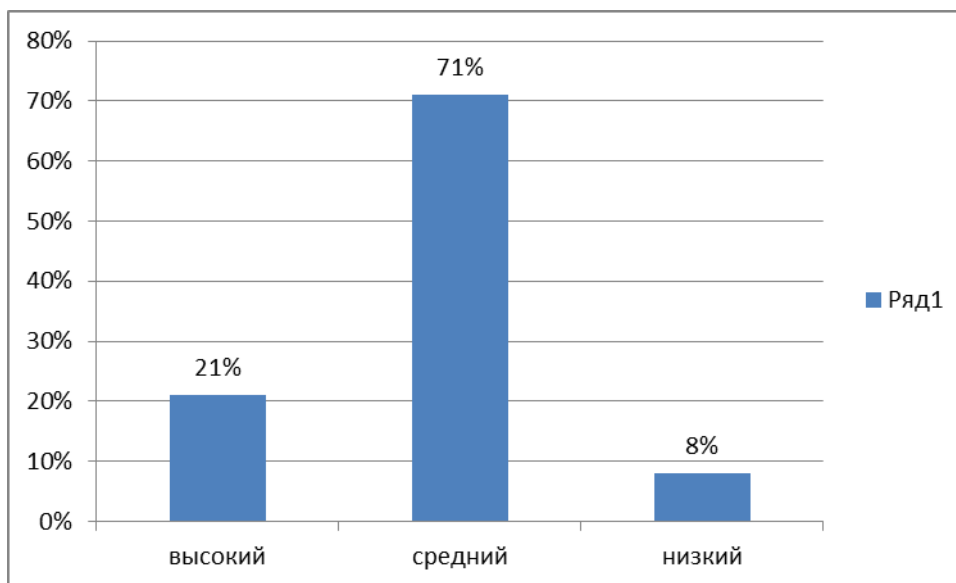


Рисунок 22 – Уровень сформированности деятельностного критерия ПЦО студентов ЭГ в конце эксперимента.

Таким образом, увеличение студентов ЭГ с высоким уровнем развития деятельностного критерия профессиональных ценностных ориентаций произошло на 9%, со средним уровнем – на 19%. Количество студентов с низким уровнем развития данного критерия уменьшилось на 30%.

На констатирующем этапе эксперимента уровень сформированности деятельностного критерия студентов КГ соответствовал следующим показателям: высокий уровень имели 14% студентов, средний уровень – 52%, низкий уровень – 34% (см. Рисунок 23).

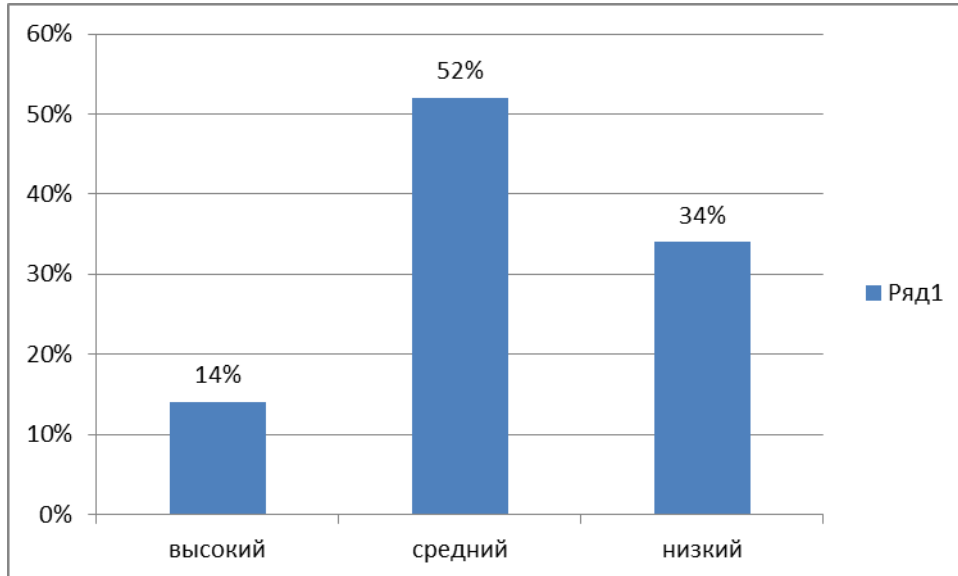


Рисунок 23 – Уровень сформированности деятельностного критерия ПЦО студентов КГ в начале эксперимента.

Итоговый срез сформированности деятельностного критерия студентов КГ выявил, что высокий уровень имели 16% студентов, 62% - средний уровень, низкий – 22% (см. Рисунок 24).

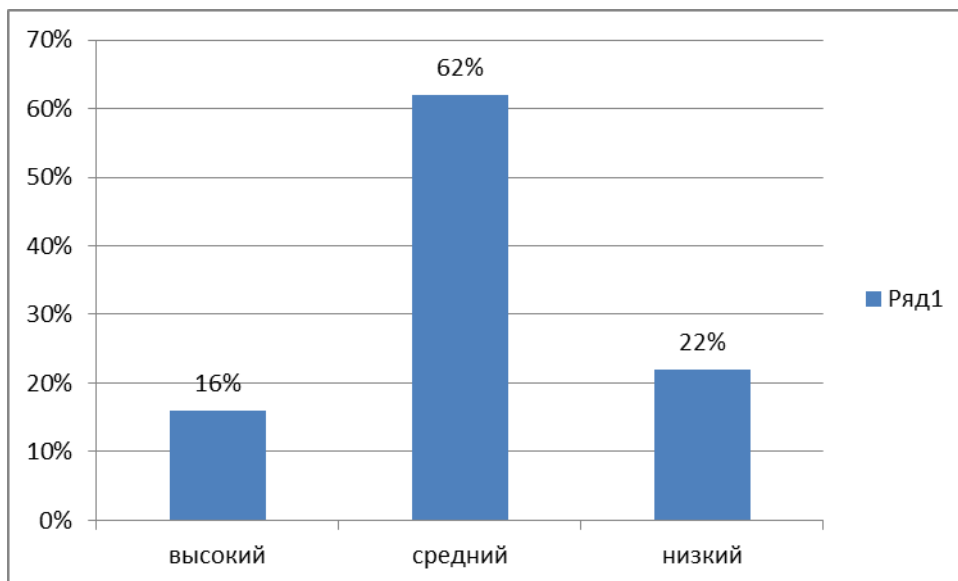


Рисунок 24 – Уровень сформированности деятельностного критерия ПЦО студентов КГ в конце эксперимента.

Показатели уровня сформированности мотивационного и деятельностного критериев ПЦО студентов КГ изменились незначительно, но при этом произошло снижение количества студентов с низким уровнем.

Полученные результаты сформированности когнитивного, мотивационного и деятельностного критериев свидетельствуют об увеличении показателей у студентов ЭГ, небольшом увеличении показателей у студентов КГ.

Основываясь на полученных данных когнитивного, мотивационного и деятельностного критериев ПЦО и пользуясь формулой вычисления среднего

арифметического $\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}$, мы можем вычислить средние показатели по представленным уровням (см. Рисунок 25).

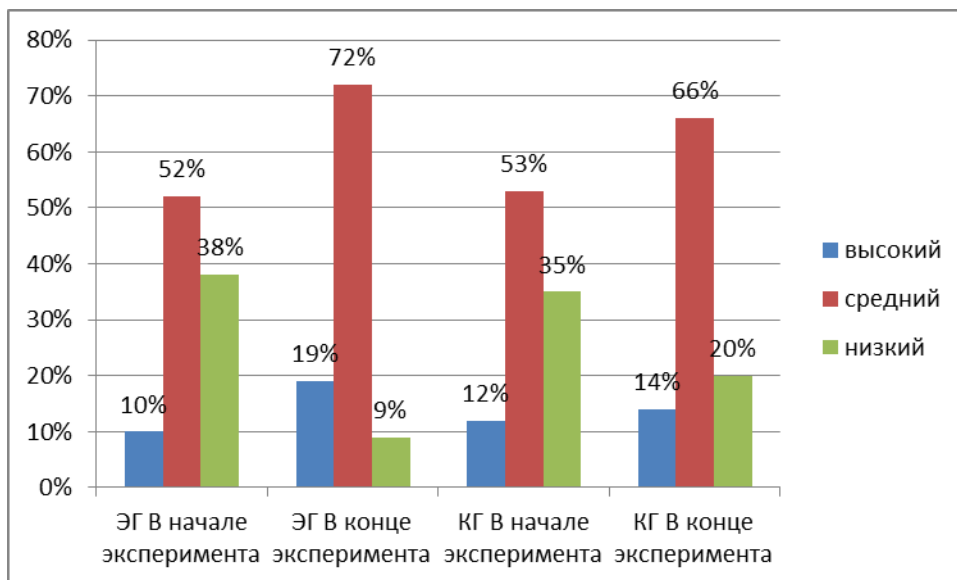


Рисунок 25 – Уровни сформированности ПЦО студентов ЭГ и КГ в начале и конце эксперимента

Представленные данные свидетельствуют об увеличении в процентном соотношении количества студентов ЭГ с высоким и средним уровнями сформированности профессиональных ценностных ориентаций – на 8% и 18% соответственно. Количество студентов с низким уровнем сформированности ПЦО понизилось на 26%.

В КГ увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности ПЦО составило 2%, со средним уровнем – 13%, количество

студентов с низким уровнем сформированности профессиональных ценностных ориентаций уменьшилось на 15%. Увеличение показателей в КГ мы объясняем тем, что студенты к концу третьего курса приобрели ценностно-смысловую направленность, позитивное отношение к будущей профессии в силу обусловленности профессиональной направленностью образовательного процесса.

Педагогическое наблюдение, проводимое преподавателями филиала, зафиксировало повышение активности и самостоятельности студентов в учебно-познавательной деятельности, осознанное отношение к учебным заданиям, отразившееся в показателях успеваемости студентов ЭГ.

В конце формирующего эксперимента проведенный анализ качества знаний студентов ЭГ и КГ показал следующие результаты. Качество знаний у студентов ЭГ в ходе эксперимента выросло по сравнению с результатами студентов КГ (см. таблицу 12).

Таблица 12. Качество знаний студентов КГи ЭГ

КГ		ЭГ	
До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
48%	58%	47%	66%

На констатирующем этапе эксперимента качество знаний студентов ЭГ составляло 47%, КГ – 48%, в конце формирующего этапа – 64% и 53% соответственно. Показатели качества знаний студентов ЭГ увеличились на 19%, студентов КГ – на 10%.

Рассмотрев изменения в системе профессиональных ценностных ориентаций студентов ЭГ, нам следует выяснить, изменился ли уровень субъектности студентов ЭГ. В конце формирующего эксперимента на основе данных педагогического наблюдения преподавателей был определен уровень развития субъектности, который представил следующие результаты (см. рисунок 26).

Анализ представленных данных показывает увеличение показателей уровня развития субъектности у студентов ЭГ: на 8% произошло увеличение количества студентов с высоким уровнем, на 35% - со средним уровнем, на 43% уменьшилось количество студентов с низким уровнем.

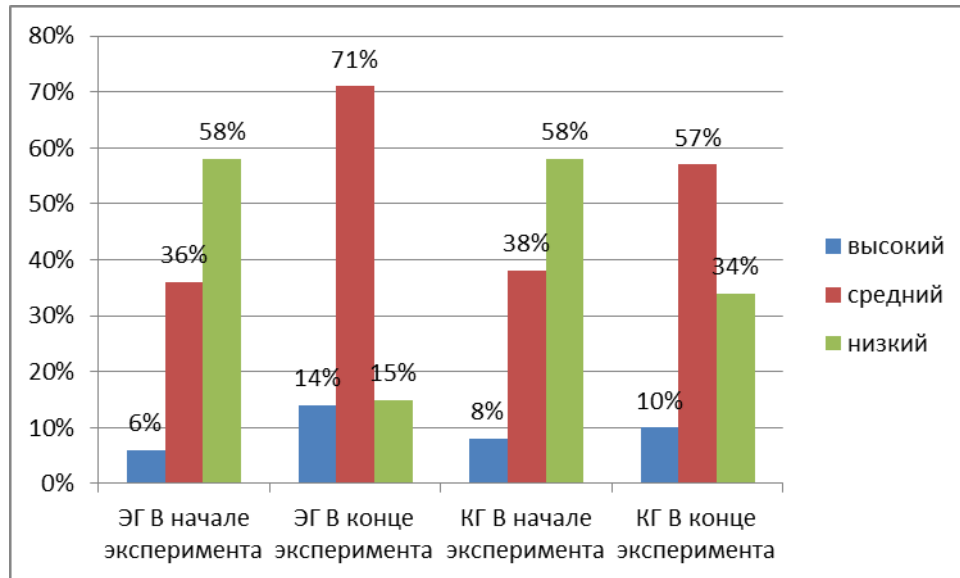


Рисунок 26 – Уровни развития субъектности студентов в начале и конце эксперимента

В КГ увеличение студентов с высоким уровнем развития субъектности составило 2%, со средним уровнем – 19%, на 24% уменьшилось количество студентов с низким уровнем развития субъектности.

Для выявления взаимосвязности между полученными значениями сформированности профессиональных ценностных ориентаций и уровнем развития субъектности студентов использовался коэффициент корреляции Пирсона по

формуле
$$r_{xy} = \frac{\sum (x_i - \bar{x}) \times (y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x_i - \bar{x})^2 \times \sum (y_i - \bar{y})^2}}$$
, где

x_i - значения, принимаемые переменной X (сформированность профессиональных ценностных ориентаций),

y_i - значения, принимаемые переменной Y (уровень развития субъектности),

\bar{x} - средняя по X,

\bar{y} - средняя по Y.

Расчет проводился с помощью программы Excel. Коэффициент корреляции между показателями сформированности профессиональных ценностных ориентаций и субъектности студентов составил 0,98. Теснота (сила) связи по шкале Чеддока весьма высокая.

Таким образом, результат указывает на прямую корреляционную связь между профессиональными ценностными ориентациями и субъектностью студентов. Уровень сформированности профессиональных ценностных ориентаций обуславливает субъектность студентов.

Резюмируя вышеизложенное, выделяем следующие основные моменты:

- конце эксперимента увеличились показатели уровня сформированности когнитивного, мотивационного и деятельностного критериев ПЦО студентов ЭГ.
- показатели уровня сформированности когнитивного, мотивационного и деятельностного критериев ПЦО студентов КГ изменились незначительно, но при этом зафиксировано снижение количества студентов с низким уровнем;
- произошли изменения в структуре ценностных ориентаций студентов ЭГ, проявившиеся в переходе профессиональных ценностей на позиции предпочитаемых и среднеранговые позиции;
- анализ представленных данных показывает увеличение показателей уровня развития субъектности у студентов ЭГ;
- в КГ увеличение показателей уровня развития субъектности незначительное;
- прослеживается прямая корреляционная связь между профессиональными ценностными ориентациями и субъектностью студентов. Уровень сформированности профессиональных ценностных ориентаций оказывает влияние на субъектность студентов.

Выводы по второй главе

Экспериментальная работа по формированию профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов проводилась на базе Боханского филиала Бурятского государственного университета. На подготовительном этапе были определены экспериментальные и контрольные группы, методики определения исходного состояния структуры ценностных ориентаций студентов, в качестве критериев сформированности профессиональных ценностных ориентаций были установлены когнитивный, мотивационный и деятельностный критерии.

На констатирующем этапе эксперимента было выявлено преобладание количества студентов со средним и низким уровнями сформированности когнитивного, мотивационного и деятельностного критериев профессиональных ценностных ориентаций. При этом было отмечено, что ценности профессиональной самореализации в аксиологической сфере студентов занимают среднеранговые позиции, что обуславливает положительную мотивацию к овладению будущей профессией, выступающую основой для успешной реализации разработанной нами модели. При определении уровня развития субъектности студентов ЭГ, КГ было выявлено его соответствие показателям среднего и низкого уровней.

Формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов происходило в три этапа: 1) присвоение студентом профессиональных ценностей; 2) преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей; 3) самопроектирование личности студента в профессии.

Первый этап – присвоение профессиональных ценностей – был нацелен на формирование положительной мотивации к профессиональной деятельности, актуализацию ценностного содержания учебных дисциплин, ценностной направленности учебных занятий; повышение культуры умственного труда студентов, развитие учебных навыков и умений, необходимых в учебно-

профессиональной деятельности в вузе. Данный этап обуславливался адаптацией студентов к внутренней и внешней образовательной среде филиала.

Второй этап – преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей – соотносился с этапом самоопределения студентов. Содержательный аспект этапов заключался в активизации учебно-познавательной деятельности студентов, предусматривающей развитие умения целеполагания, включение в образовательный процесс проблемных ситуаций, развивающих критическое и творческое мышление студентов, их активность и самостоятельность, развитие рефлексии.

Третий этап – этап самопроектирования личности студента в профессии – предполагает самореализацию студента в учебно-профессиональной деятельности посредством составления студентами ЭГ индивидуального образовательного маршрута, предоставления им свободы в проектировании учебной деятельности, перевода теоретических знаний в практическую плоскость в условиях учебных и производственных практик.

В конце экспериментальной работы контрольный срез зафиксировал изменения в содержании и структуре профессиональных ценностных ориентаций студентов КГ, ЭГ.

Показатели уровня сформированности когнитивного, мотивационного и деятельностного критериев ПЦО студентов ЭГ повысились. Отмечено увеличение показателей у студентов КГ, но в незначительной мере. При этом было зафиксировано снижение количества студентов с низким уровнем сформированности ПЦО студентов ЭГ и КГ.

Произошли изменения в структуре ценностных ориентаций студентов ЭГ, проявившиеся в переходе профессиональных ценностей на позиции предпочитаемых ценностей и среднеранговые позиции.

Контрольный срез уровня развития субъектности показал увеличение показателей у студентов ЭГ, у студентов КГ произошло незначительное увеличение показателей.

Приведенные данные позволили нам с помощью коэффициента корреляции Пирсона определить прямую корреляционную связь между профессиональными ценностными ориентациями и субъектностью студентов. Уровень сформированности профессиональных ценностных ориентаций обуславливает уровень развития субъектности студентов.

Заключение

В диссертационной работе поставлена актуальная проблема формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов и предложено ее решение.

Теоретико-методологическую основу диссертационного исследования составляют педагогические и психологические концепции о сущности субъектности и профессиональных ценностных ориентаций как личностных новообразований в контексте компетентностного, системно-деятельностного, аксиологического и личностно-ориентированного подходов.

В результате проведенного теоретико-экспериментального исследования были получены следующие результаты.

1. Уточнена сущность профессиональных ценностных ориентаций, определяемых как система устойчивых отношений личности к профессии, к себе, как специалисту, служащих смыслообразующим компонентом профессиональной деятельности и фактором развития субъектности личности.

2. Определены компоненты профессиональных ценностных ориентаций: когнитивный (ценности – профессиональные знания), эмоциональный (ценности – отношение к профессии), поведенческий (ценности – профессиональные умения).

3. Разработана педагогическая модель процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов, представляющая собой комплексное образование, состоящее из целевого, методологического, содержательного, организационно-процессуального и оценочно-результативного блоков.

4. Предложены этапы формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов:

- первый этап – присвоение студентом профессиональных ценностей, ориентированный на формирование положительной мотивации к профессиональной деятельности;
- второй этап – преобразование личности студента на основе профессиональных ценностей, предполагающий самоактуализацию студента в учебной деятельности;
- третий этап – самопроектирование личности студента в профессии, предусматривающий позиционирование студентом себя как профессионала.

5. Выявлены педагогические условия реализации модели формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов, включающие:

- ориентацию образовательного процесса на личностно-профессиональное становление студентов как будущих специалистов, предполагающую включение студентов в различные формы деятельности в рамках образовательного процесса, обеспечивающих возможность личностного развития студентов на основе обогащения субъективного опыта и расширения компетентностного поля.
- актуализацию аксиологического потенциала содержания образования. Дидактическая интеграция дисциплин гуманитарного, социального и экономического, естественнонаучного, профессионального циклов, расширяя горизонты индивидуального самосознания, содействует осознанию личностных смыслов, формирует у студентов профессиональные ценностные ориентации, общекультурные и профессиональные компетенции.
- субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса в условиях атмосферы доверительности и сотрудничества, которое мы рассматриваем как особые отношения, возникающие между преподавателем и студентом, между студентами, как полноправных партнеров в образовательном процессе, результирующие в развитии индивидуальности каждого участника.

6. Разработан критериально-диагностический инструментарий, апробированный в условиях образовательного процесса вуза.

7. Доказана эффективность использования модели формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности

студентов. Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о положительной динамике уровней сформированности ПЦО и развития субъектности студентов. Экспериментальная проверка основных положений гипотезы выявила прямую корреляционную связь между уровнем сформированности профессиональных ценностных ориентаций и степенью развития субъектности студентов, что подтверждает эффективность комплекса педагогических условий, обеспечивающих данный процесс.

Необходимо отметить, что выполненное исследование не претендует на полное освещение и имеет перспективу дальнейшего исследования проблемы формирования аксиологической сферы и развития субъектности студентов в условиях реализации компетентностного подхода в современном образовании.

Список литературы

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования личности) / К.А. Абульханова. – М.: Изд-во МПСИ / Воронеж: МОДЭК, 1999. – 224с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Акмеологическое понимание субъекта / К.А. Абульханова-Славская // Основы общей и прикладной акмеологии. - М.: 1995. - 388 с. С. 85-95.
3. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1977. – 344 с.
4. Ананьев, Б.Г. Избранные труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев.– М.: Педагогика, 1980. - Т.1. – 230 с.
5. Ангеловский, А.А. Анализ понятий *профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм* / А.А. Ангеловский // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. -2010. Т. 12. -№5(2).- С.306-314.
6. Андриянина, А.С. Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Андриянина Анна Сергеевна. – Екатеринбург, 2013. – 23 с.
7. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушлинский и др. М.: Изд-во Академический проект, 2000. - С. 27-42.
8. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 369 с.
9. Асмолов, А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2007. – 528 с.
10. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. -2009. -№4. -С.18-22.

11. Баева, Л.В. Ценностные основания индивидуального бытия: опыт экзистенциальной аксиологии: монография / Л.В. Баева. - М.: Прометей, 2003. - 240 с.
12. Базарова, Т.С. Формирование личности социального работника как субъекта профессиональной деятельности / Т.С. Базарова; Федер. агентство по образованию; Бурят. гос. ун-т. - Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 2008. - 146 с.
13. Базарова, Т.С. Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Базарова Татьяна Содномовна. - Улан-Удэ, 2010. - 357 с.
14. Белошицкий, А.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная // Педагогика. -2006. -№5. - С. 60 - 67.
15. Бережнова, Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. - М.: Академия, 2007. - 128 с.
16. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
17. Берталанти, Людвиг фон. Общая теория систем — критический обзор / К. Людвиг фон Берталанти // Исследования по общей теории систем: сборник переводов / общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. — М.: Прогресс, 1969. - С. 23-82.
18. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л.И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: Изд-во Ин-та практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 351 с.
19. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.academic.ru> (Дата обращения: 17.09.2013).
20. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
21. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. - Ростов н/Д: Учитель, 1999. - 560 с.

22. Борытко, Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / Н.М. Борытко, О. М. Мацкайлова, науч. ред. Н. К. Сергеев. - Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. - 132 с.
23. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский; отв.ред. проф. В.В. Знаков. — М.: Изд-во Ин-та психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. - 272 с.
24. Брушлинский, А. В. Деятельностный подход в психологической науке / А. В. Брушлинский. – М: Изд-во Ин-та практической психологии, 1997. – 192 с.
25. Брушлинский, А. В. О критериях субъекта / А. В. Брушлинский // Психология индивидуального и коллективного субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М: ПЕРСЭ, 2002. – С. 9–33.
26. Буюева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буюева. - М.: Мысль, 1978. - 345 с.
27. Будяк, Л.В. Компетентностный подход в высшем образовании / Л.В. Будяк // Вектор науки ТГУ. - 2011. - № 1(4). - С. 31-34.
28. Булынин, А.М. Профессиональное становление личности: ценностный подход /А.М. Булынин. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсомольского-на-Амуре гос. пед. ин-та, 1996. – 99 с.
29. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.08 / Бурлакова Татьяна Вячеславовна. – Ярославль, 2009. - 43 с.
30. Васильева, З.И. Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е гг. XX в. Россия) /З.И. Васильева. - СПб., 2003. - 336 с.
31. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. - М.: Прогресс, 1990. - 809 с.
32. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. - 2006. - №11. - С. 39-46.
33. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова.–М.: Логос, 2011. – 288 с.

34. Веретенникова, Е.П. Педагогическое обеспечение становления ценностных ориентаций студентов как фактор их профессиональной компетентности / Е.П. Веретенникова // Вестник ОГУ. - 2011. - №2 (121). - С. 114-118.
35. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
36. Гегель, Г.В.Ф. Наука логики / Г.В.Ф. Гегель. – СПб.: Наука, 2005. – 800 с.
37. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. - М.: ИнтерДиалект, 1997. -697 с.
38. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учебное пособие для вузов / С.И. Гессен. - М., 1995. - 447 с.
39. Гехт, И.А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов социальной работы в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Гехт Ирина Альфредовна. – Челябинск, 2009. – 25 с.
40. Гвоздева, А.В. Педагогические условия развития субъектности студентов [Электронный ресурс] / А.В. Гвоздева // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. - 2012. - № 4 (24). - Т. 1.
41. Горшкова, В.В. Педагогика диалога. Инновационные образовательные технологии / В.В. Горшкова. - Комсомольск-на-Амуре: Изд-во КГПИ, 1997. – 129 с.
42. Гудачек, Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудачек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М., 1989. - С.102-109.
43. Гущина, Т.Н. Ценностные ориентации как фактор развития субъектности старшеклассника / Т.Н. Гущина // Ярославский педагогический вестник.- 2010. - №1. – С.28-33.
44. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М., 1996. - 541 с.
45. Дагбаева, Н.Ж. Образование для устойчивого развития в целях

- профессионального совершенствования будущих специалистов / Н.Ж. Дагбаева // Профессионально-педагогическая подготовка студентов классического университета. - Улан-Удэ, 2005. - С. 34-37.
46. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ...неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. - 2003. - №4. - С. 21-26.
47. Додонов, Б.И. Эмоции как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. - 272 с.
48. Дробницкий, О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценностей и марксистская философия / О.Г. Дробницкий. - М.: Политиздат, 1967. - 352 с.
49. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. Пер. с франц., составл., вступ. ст. и примеч. А.Гофмана. - М.: Канон, 1995; 3-е изд., доп. и испр. - М.: ТЕРРА - Книжный клуб, 2008. - 400 с.
50. Жданко, Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // «Magister Dixit» - научно-педагогический журнал Восточной Сибири. - 2012. - №4 (12).
51. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
52. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» новый 273-ФЗ. РФ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/> (Дата обращения: 03.04.2014).
53. Залесский, Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. - М.: Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
54. Знаков, В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В.В. Знаков // Вопросы психологии. - 1998. - №3. - С.104–114.
55. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М., 1986. – 223 с.
56. Здравомыслов, А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов // Социология в СССР. – М.: Мысль, 1965. - Т.2. - 199 с.

57. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. - М.: НПО «МОДЭК», 2006. – 240 с.
58. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука – 2005. - № 3 (33).
59. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие для вузов по специальности «профессиональное обучение (по отраслям)»: рекомендованный УМО вузов РФ / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк; гл.ред. Д.И. Фельдштейн; Моск. психолого-социальный ин-т. - М.: Изд-во МПСИ, 2005. - 216 с.
60. Зимняя, И.А. Профессиональные роли и функции социального работника. Общие проблемы подготовки специалиста / И.А. Зимняя // Российский журнал социальной работы. - 1995. - № 1. - С. 79-100.
61. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. - М., 2004. – 381 с.
62. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 36-45.
63. Знаков, В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В.В. Знаков // Психологический журнал. - 2005. - Т.26, № 1. - С. 18-28.
64. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. - М.: Академия, 2004. – 208 с.
65. Каган М.С. Проблема ценностей в философии / М.С. Каган. М. Л, 1966.
66. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. - СПб.: Петрополис, 1997. - 274 с.
67. Каган, М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. - М.: Политиздат, 1974. – 161 с.
68. Калмыков, С.В. Исследовательский университет Байкальской Азии / С.В. Калмыков. – Новосибирск: Наука, 2010. – 222 с.

69. Кашлев С.С. Субъектность как профессиональная компетентность педагога / С.С. Кашлев, С.Н. Глазачев, Н.И. Соколова // Вестник международной академии наук. - 2011. - Спец. вып. - С. 20 – 25.
70. Кирьякова, А. В. Ценностные ориентиры университетского образования / А.В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 2011. - №2 (121). – С. 27-33.
71. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – М.: ИПК ОГУ, 2009. – 318 с.
72. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов.- М.; Воронеж, 1996. - 400 с.
73. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. - Ростов-н/Д., 1996. - 509 с.
74. Климов, Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. - 350 с.
75. Климов, Е.А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа / Е.А. Климов // Психологический журнал. - 1994. Т. 14. - №4. - С. 130-136.
76. Клименко, И.Ф. Генезис ценностных ориентаций, исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социального развития человека / И.Ф. Клименко // К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. - М., 1992. - С. 3-12.
77. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Электронный ресурс] / Г.М. Коджаспирова. – М., 2005. Режим доступа: URL http://pedagogical_dictionary.academic.ru (Дата обращения: 12.01.2013.).
78. Кочеткова, Т. Н. Условия, способствующие развитию субъектности студентов в процессе получения высшего образования / Т.Н. Кочеткова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). - 2012. - № 6 (121). - С. 190 – 197.
79. Краевский, В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. - М., 2001. - 35 с.
80. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е. В. Бережнова. - М.: Академия, 2006. – 400 с.

81. Краткий философский словарь / Г.Г. Кириленко, Е.В. Шевцов. – М.: ЭКСМО, 2004. - С.423.
82. Краснорядцева, О. М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов / О.М. Краснорядцева // Сибирский психол. журн. - 1998. - № 7. - С.25-29.
83. Кузнецова, М.Д. Личностные детерминанты субъектности / М.Д. Кузнецова // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. - М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2012. - Часть 2. - С. 214–217.
84. Кукуев, А.И. Современные подходы в образовании [Электронный ресурс] / А.И. Кукуев, В.А. Шевченко // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 3 – С. 10-12. - Режим доступа: URL: www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=311 (Дата обращения: 29.01.2014).
85. Кулюткин, Ю.Н. Личность: внутренний мир и самореализация / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Тускарора, 1996. - 175 с.
86. Ларионова, И.А. Самообразование и самовоспитание как средства формирования субъектности специалиста / И.А. Ларионова // Педагогическое образование в России. – 2013. - №2. - С. 14 - 17.
87. Леднёв, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. - 2-е изд., перераб. - М.: Высшая школа, 1991. - 224 с.
88. Лекторский, В.А. Субъект в истории философии: проблемы и достижения / В.А. Лекторский // Методология и история психологии. - 2010. Т.5. Вып. 1. - С. 5-18.
89. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
90. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 1992. – 17 с.

91. Леонтьев, Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы само-детерминации личности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. - Т. 21. - № 1. - С. 15–25.
92. Леонтьев, Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Д.А. Леонтьев // Эпистемология & Философия науки. - 2010. - №3. - С.136-153.
93. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. - М., 1980. - 294 с.
94. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. - М.: Знание, 1976. - 64 с.
95. Лихачев, Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. - 528 с.
96. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. - 444 с.
97. Майерс, Ч. Кооперативные студенческие проекты [Электронный ресурс] / Ч. Майерс, Т.В. Джонс. - Режим доступа: http://charko.narod.ru/tekst/perevod/Mayers_Jones.pdf (Дата обращения: 23.11.2013).
98. Макейчик, А.А. Аксиология: монография / А.А. Макейчик. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 128 с.
99. Маланов, И.А. Развитие регионального образовательного пространства в контексте цивилизационного подхода: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: / 13.00.01 / Маланов Иннокентий Александрович. – Улан-Удэ, 2012. - 47 с.
100. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
101. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М., 1996. - 308 с.
102. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.
103. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. - М.: Педагогика, 1972. - С.170-186.

104. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М.И.Махмутов. - М.: Просвещение, 1977. - 240 с.
105. Михальцова, Л.Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Михальцова Любовь Филипповна. – Казань, 2012. – 49 с.
106. Михальцова, Л.Ф. Формирование ценностных ориентаций обучающихся в культурно-образовательной среде учреждения: монография / Л.Ф. Михальцова. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2009. – 202 с.
107. Мушкирова, А.Н. О формировании ценностных ориентаций подрастающего поколения [Электронный ресурс] / А.Н. Мушкирова. - Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/Pedagog/84.html> (Дата обращения: 23.07.2013).
108. Мушкирова, А.Н. Развитие субъектности обучающихся в образовательном процессе вуза / А.Н. Мушкирова // Вестник Бурятского государственного университета. - 2014. - Вып. 5: Психология, социальная работа. - С. 94 - 98.
109. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. - М., 2003. - 400 с.
110. Нарский, И.С. Диалектическое противоречие и логика познания / И.С. Нарский. - М.: Наука, 1969. - 246 с.
111. Науменко, Т.В. Деятельностный подход как объяснительный принцип современной социальной философии [Электронный ресурс] / Т.В. Науменко. - Режим доступа: <http://www.interlos> (Дата обращения: 23.12.2013).
112. Научная школа З.И. Васильевой. Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е гг. XX в., Россия): Педагогическое исследование. – СПб., 2003. - 336 с.
113. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров.- М.: Гелиос АРВ, 2000. - 229 с.
114. Никольская, А.В. Изучение категории «субъект» в российской и зарубежной психологии / А.В. Никольская // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы международной конференции, посвященной 80-летию

- А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. - Т. 1. - С. 137–140.
115. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития: монография / А.М. Новиков. - М., 2000. - 272 с.
116. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. - М., 2002. - 319 с.
117. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. - 2003. - Режим доступа: <http://www.term.ru/dictionary/879/word/subekt> (Дата обращения: 07.11.2013).
118. Огородников, А. Ю. Интериоризация ценностей в условиях трансформации современного российского общества: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. / Огородников Александр Юрьевич. - М., 2008. - 27 с.
119. Ольховая, Т.А. Теория и практика становления субъектности студента университета / Т.А. Ольховая. - Нижний Новгород, 2006. - 133 с.
120. Ольховая, Т.А. Концептуальные основы и результаты исследования проблемы становления субъектности студента университета / Т.А. Ольховая // Педагогический журнал Башкортостана. - 2009. - №2 (21). - С. 10 – 21.
121. Ольховая, Т.А. Реализация субъектно-ориентированных ситуаций в образовательном процессе университета / Т.А. Ольховая, С.В. Мазова // Педагогический журнал Башкортостана. - 2010. - № 4 (29). - С. 274-291.
122. Организация воспитательной деятельности педагога по формированию социально-ориентированной личности в системе профессионального образования (принципы и технологии): монография / В.Ш. Масленникова [и др.]. - Казань: Данис, 2010. - 192 с.
123. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. - 1996. - №1.- С. 5—19.
124. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений под ред. В.А. Сластёнина – М.: Академия, 2004, - 368 с.

125. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1997. - 512 с.
126. Пермяков, О.Е. Диагностика формирования профессиональных компетенций / О.Е. Пермяков, С.В. Менькова. - М.:ФИРО, 2010. - 114 с.
127. Петренко, А.А. Профессиональное становление педагога, управляющего развитием образования: монография / А.А. Петренко. - М.: АПК и ППРО, 2007. - 160 с.
128. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учебное пособие / В.А. Петровский. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - 512 с.
129. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. - М.: Наука, 1972. - 312 с.
130. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. - М.: Наука, 1986. - 256 с.
131. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. М.: Изд-во УРАО, 2002. - 160 с.
132. Повзун, В.Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Повзун Вера Дмитриевна. – Сургут, 2005. – 37 с.
133. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. - М.: Изд-во Ин-та практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 2003. - 256 с.
134. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.А. Брушлинского, М.И. Володиковой. - М.: ПЕР СЭ, 2002. - 368 с.
135. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) / З.И. Равкин // Педагогика. - 1995. - №5. - С. 87-90.
136. Разбегаева, Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования / Л.П. Разбегаева. - Волгоград, 2001.- 289 с.

137. Разбегаева, Л.П. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / Л.П. Разбегаева. - Волгоград: Перемена, 2000. - 148с.
138. Реутова, Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ) / Е.А. Реутова. - Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. - 58 с.
139. Романова, Е.А. Формирование ценностных ориентаций в подготовке к профессиональной деятельности обучающихся [Электронный ресурс] / Е.А. Романова. – Режим доступа: <http://lib.convdocs.org/docs/index-33856.html> (Дата обращения: 14.05.2014).
140. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
141. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 720 с.
142. Рулиене, Л.Н. Организационно-педагогический метакомплекс в развитии образовательного процесса современного университета: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: / 13.00.01 / Рулиене Любовь Нимажаповна. - Москва, 2013.
143. Савельева, С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография. – Воскресенск: Позитив, 2012. - 220 с.
144. Сацук, А.В. Основные характеристики субъектности как проявления функционирования самосознания личности / А.В. Сацук // Вестник Брестского университета. Сер. 3. – 2011. - № 2. - С. 195-204.
145. Селиванов, В. В. Свойства субъекта и его жизненный цикл / В.В. Селиванов // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. - М., 2002. - С. 310–329.
146. Сенько, Ю.В. Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю.В. Сенько // Педагогика. - 2005. - №6. - С. 15-23.

147. Сергиенко, Е.А. Развитие идей А.В. Брушлинского на современном постнеклассическом этапе психологии / Е.А. Сергиенко // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80летию со дня рождения): материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием), (Москва, 30 мая — 1 июня 2013 г.) - М.: Изд-во Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2013. - С. 28-30.
148. Сержантов, В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия / В.Ф. Сержантов. М., 1990. - 360 с.
149. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. - 1994. - №5. - С. 16-21.
150. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: Концепции и технологии: Монография / В.В. Сериков. - Волгоград, 1994. - 152 с.
151. Серых, А.Б. Субъектность педагога как условие формирования психологической готовности к взаимодействию с виктимными детьми / А.Б. Серых // Развитие личности. - 2006. - №1. - С.155-161.
152. Симаева, Н.П. Профессиональные компетенции студентов экономических и юридических специальностей: общее и особенное в содержании и условиях формирования / Н.П. Симаева // Вестник Вол.ГУ. - 2010. Вып. 12. Сер. 6. - С. 50 – 58.
153. Слостенин, В.А. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина.- М.: Академия, 2002. - 576 с.
154. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижаква: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2003. - 192 с.
155. Слободчиков, В.И. Основные ступени развития субъектности человека // В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. - М.: Школьная Пресса, 2000. - С. 212 - 385.

156. Словарь [Электронный ресурс] / под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. - 176 с. - Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/852/word/subektnost> (Дата обращения: 14.09.2013).
157. Современная западная социология. Словарь. - М.,1990. - 432 с.
158. Стахнева, Л. А. Проблема «психологического обеспечения» развития субъектности личности в образовательном пространстве / Л.А. Стахнева // Психология человека в современном мире. Психология развития и акмеология. Экзистенциальные проблемы в трудах С. Л. Рубинштейна и в современной психологии. Рубинштейновские традиции исследования и экспериментатики (материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, В. В. Знаков, И. О. Александров. - М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2009. - Том 3. - 400 с.
159. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: учебное пособие для вузов / А.М. Столяренко. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. - 423 с.
160. Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. - М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. - 384 с.
161. Тоистева, О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О.С. Тоистева // Педагогическое образование в России. - 2013. - №2. - С. 198-202.
162. Трещев, А.М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя [Электронный ресурс]: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08. / Трещев Александр Михайлович. - Калуга, 2001. - 541 с. - Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-subektnosti-budushchikh-ofitserov-v-voennom-vuze> (Дата обращения: 11.11.2013).
163. Трещев, А.М. Психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций гражданско-патриотической направленности у студентов-

- спортсменов / А.М. Трещев, О.А. Сергеева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). - 2013. - №1 (129). - С. 25-31.
164. Трифонова, И.С. Развитие ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка: монография / И.С. Трифонова. - Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 2013. - 206 с.
165. Тугаринов, В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. - Л., 1968, - 124 с.
166. Тырсиков, Д.В. Методика развития интеллектуальной рефлексии у школьников / Д.В. Тырсиков. - Ставрополь: ИРО, 1999. - 32 с.
167. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч. : в 2 т. - М., 1974. - Т. 1. - С. 229-263.
168. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. - М., 1994. - 192 с.
169. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 240 с.
170. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
171. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования /А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 58-64.
172. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (Дата обращения: 17.07.2014).
173. Цурикова, Л.В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Цурикова Лариса Владимировна. – Белгород, 2005. - 17 с.
174. Четверикова, Т.В. Формирование профессионально-значимых ценностных ориентаций курсантов для работы в экстремальных ситуациях (на примере

- колледжа водного транспорта СПГУВК): автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Четверикова Татьяна Владимировна. - СПб., 2012. - 24 с.
175. Шабатура, Л.Н. Субъектность как личностная основа развития [Электронный ресурс] / Л.Н. Шабатура. – Режим доступа: http://www.culturalnet.ru/main/congress_person/1207 (Дата обращения: 11.10.2013).
176. Шамова, Т.И. Педагогические технологии: Что это такое и как их использовать в школе. Практико-ориентированная монография / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков. - Москва; Тюмень, 1994. - 277 с.
177. Шиянов, Е.Н. Аксиологические основания процесса воспитания / Е.Н. Шиянов // Педагогика. - 2007. - №10. - С. 33-37.
178. Шпрангер, Э. Основные идеальные типы индивидуальности / Э. Шпрангер // Психология личности. Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1982. - С.55-60.
179. Шрамко, Н.В. Условия самореализации личности в образовательной среде / Н.В. Шрамко // Педагогическое образование в России. -2011. -№ 4. -С.34-38.
180. Эксакусто, Т.В. Особенности потенциала субъектов психологической безопасности / Т.В. Эксакусто, Ю.К. Дуганова // Потенциал личности: комплексная проблема: материалы IX Международной конференции. - Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р.Державина, 2010. - С. 319-325.
181. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 360 с.
182. Ядов, В.А. Диспозиционная концепция личности / В.А. Ядов //Социальная психология / под. ред. Е.С. Кузьмина; В.Е. Семенова. - Л., 1979. - С. 106-120.
183. Ядов, В.А. Междисциплинарный подход к изучению соотношения между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением / В.А. Ядов. - М., 1970. - 196 с.
184. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: Пароход, 1999. - 115 с.
185. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. - 1995. - №2. - С. 31-42.

186. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. - 204 с.
187. Lemos R.M. The Nature of Value. Axiological Investigations. – University Press of Florida, 1995. - P. IX.
188. Rokeach M. The nature of human values /M. Rokeach. – N.Y., Free Press, 1973.