

УДК 159.923.2:316.62–057.875

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД К ЛИЧНОСТИ И ГРУППЕ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА

К. М. Гайдар

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 10 февраля 2015 г.

Аннотация: в свете новых требований, предъявляемых к высшей школе, анализируются противоречия системы высшего образования. Предлагается рассматривать субъектный подход к личности и группе как основу психолого-педагогической работы со студентами. На материале эмпирического исследования раскрывается взаимосвязь субъектного становления в вузе студента и учебной группы.

Ключевые слова: студент, учебная группа, субъект, групповой субъект.

Abstract: in the light of new requirements for the graduate school the contradictions of the system of higher education are analyzed. We propose to consider the subject approach to a person and a group as the basis of psychological-pedagogical work with students. The relationship of subject formation of a student and an educational group in the University is disclosed on the basis of the empirical research.

Key words: student, educational group, subject, group subject.

Современные реалии, переживаемые страной, – экономические, социальные, духовные, – ставят перед высшей школой новые задачи. Общество ожидает прихода во все сферы жизни не специалистов-исполнителей, обладающих запасом знаний, умений и навыков, а компетентных профессионалов, способных значительно продвинуть вперед развитие производства, здравоохранения, образования. Поэтому одной из целей модернизации высшего образования является подготовка социально активного поколения, способного самостоятельно, инициативно и творчески решать задачи прогрессивного развития страны, повышения качества жизни и собственной самореализации. Не случайно в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) среди требований к результатам освоения образовательных программ фигурируют не только сугубо «предметные», но и социально-психологические компетенции. Они предполагают готовность и способность выпускника вуза к кооперации и сотрудничеству с коллегами, работе на общий результат; руководству людьми и подчинению личных интересов общей цели; выстраиванию межличностных коммуникаций; социальному взаимодействию на принципах толерантности и безоценочности; организации и координации взаимодействия между людьми; нахождению организационно-управленческих реше-

ний в нестандартных ситуациях и др. Подчеркнем: все эти компетенции не могут быть сформированы вне той группы, в которой будущий специалист обучается, именно потому, что имеют социально-психологическую природу.

Сегодня на смену понятию «человеческий фактор» приходит понятие человеческого капитала, подчеркивающее не только функциональное назначение человека как производителя благ, но и его внутренние качества как достояние общества. Среди них на первое место выходит качество субъектности – способности быть автором собственной судьбы, самостоятельно несущим ответственность за свои выборы, действия и их результаты. Без этого качества невозможно сформировать вышеуказанные компетенции. Однако здесь мы сталкиваемся с рядом противоречий.

Первое. Государственный заказ на подготовку компетентных в социально-психологическом отношении профессионалов, отраженный в ФГОС ВО, не согласуется с самой идеологией высшего образования, поскольку предметное, узкопрофессиональное обучение преобладает над социальным (социально-психологическим). Отчасти это «провоцируется» самими стандартами: социально-психологические компетенции становятся обязательными для формирования, а психологические дисциплины, изучение которых служит основой для их появления у специалиста, – нет. Но еще большими препятствиями служат отсутствие

в вузах полноценной психологической службы, способной эффективно вести именно психологическую подготовку студентов к профессиональной деятельности, и неразработанность программ такой подготовки.

Второе. В настоящее время работодатели уделяют повышенное внимание личности выпускников вузов (коммуникативности, умению работать в команде, организаторским способностям и т.п.), но студенты, согласно психологическим и социологическим опросам, часто ощущают именно психологическую неготовность начать самостоятельную трудовую деятельность в новом коллективе.

Известно, что личность может стать субъектом, раскрыть и реализовать свой субъектный потенциал, лишь будучи включенной в различные социальные объединения, взаимодействуя с другими. Поэтому так важно, чтобы группы, в которые включен студент (а это прежде всего его учебная группа), также выступали в качестве целостных субъектов. Как подметил В. С. Мерлин, «характер взаимоотношений в коллективе детерминирует формирование свойств личности, типичных для данного коллектива» [1, с. 259]. С этой позицией перекликаются высказывания Г. М. Андреевой: «Личностью становятся, и поэтому для личности “небезразлично”, в каких именно группах осуществляется ее становление...» [2, с. 368], – и А. К. Душавицкого: «Подлинный коллектив, кроме того, что он “использует” личность в качестве элемента системы, дает еще “кое-что” самой целостной личности» [3, с. 76–77]. Иными словами, создание в вузе оптимальных условий для развития студентов и их субъектности неразрывно связано с учебной группой как самостоятельным субъектом.

Всё сказанное позволяет утверждать, что акцент на субъектности отдельного студента и учебной группы в целом, работа над их развитием со стороны преподавательского корпуса, кураторов, представителей вузовской психологической службы, администрации факультетов поможет разрешению обозначенных выше противоречий. Именно в связи с этим можно говорить о том, что практически любой сотрудник вуза осуществляет психолого-педагогическую работу со студентами. В этой работе требуется учитывать известную психологическую закономерность: субъект (индивидуальный и групповой) – это неотъемлемая часть жизненной среды. Образова с ней единое целое, он не только обогащается, включаясь в нее, но и самим своим существованием дополняет, усложняет, перестраивает окружающую среду. Если говорить о вузе, то это означает, что студенты не просто воспринимают и осмысливают образовательную среду и те новшества, которые в ней

появляются, но и сами ее обогащают и преобразовывают, выступая субъектами. Поэтому в психолого-педагогической работе необходимо преследовать двоякую цель: учитывать имеющийся уровень развития субъектности студенческой молодежи и одновременно создавать необходимые условия для его повышения.

Новые ориентиры высшего образования требуют, соответственно, новых научных подходов. Полагаем, что способствовать организации психолого-педагогической работы со студентами вуза, четкому определению ее вектора и нового содержания может субъектный подход, активно разрабатывающийся в последние десятилетия в психолого-педагогической науке в целом и в психологии и педагогике высшей школы в частности. Фокусом субъектного подхода выступают психологические особенности субъекта как источника, причины самодетерминации, саморазвития, самообразования, как автора и режиссера своей жизни и, соответственно, его активность – инициативно им порождаемая, целеустремленно реализуемая, осознаваемая и самостоятельно регулируемая, за которую он несет ответственность. Основные задачи этого подхода – разработка и применение принципов, методов и средств изучения психологии людей как субъектов (индивидуальных и групповых). Данный подход позволяет раскрыть психологию субъекта как самоорганизующейся и саморазвивающейся системы, глубже понять взаимосвязь, взаимодействие и взаимовлияние таких уровней социальной организации, как личность – подгруппа – группа – другие группы, т.е. и во внутргрупповом и межгрупповом планах [4].

Оставляя в стороне теоретические дискуссии о содержании понятия «субъект», отметим, что мы понимаем под ним «личность или группу на достаточно высоком уровне развития, характеризующемся индивидуализированно выраженными проявлениями различных видов адаптивной и неадаптивной, репродуктивной и творческой активности, направленной на преобразование как самого себя, так и окружающего мира, и осознанием себя в качестве субъекта, то есть источника самодетерминации, самоорганизации, саморазвития, самосовершенствования» [5, с. 77].

Относительно проблем подготовки специалистов в вузе подчеркнем, что субъектный подход первоначально появился в педагогике высшей школы – прежде всего благодаря работам С. М. Годника, В. А. Сластенина и др. В его рамках одной из первых и наиболее цельных концепций, выверенных методологически и доказавших свою жизненность в практической работе вузовских педагогов, является концепция объектно-субъектного преоб-

разования личности студента, разработанная в Воронежском государственном университете Годником. Исследования в этом направлении были начаты в середине 1970-х гг. Подробно ознакомиться с этой концепцией читатель может, обратившись к работам ее автора [6–8 и др.]. Выделим главное: в теоретико-методологическом и опытно-экспериментальном планах концепция убедительно доказывает, что становление студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития есть процесс, в котором преемственно взаимосвязаны объектная, субъектно-функциональная, субъектная фазы и фаза преобразования и который осуществляется благодаря взаимодействию и сотрудничеству студента и преподавателя под влиянием комплекса социально-педагогических и психолого-педагогических условий. Соответственно указанным фазам субъектного становления студента строятся и этапы педагогической деятельности преподавателя. Субъектная педагогика, основой которой служит концепция Годника, – неотъемлемый фактор повышения эффективности и качества высшего образования.

В психологию высшей школы субъектный подход пришел позже. И здесь лидером выступил Воронежский государственный университет, где с начала 1990-х гг. стало разрабатываться новое направление социальной психологии – психология группового субъекта. Исследования студенческой группы как субъекта различных видов совместной активности (деятельности, общения, взаимоотношений, познания, поведения и др.) привели к разработке социально-психологической концепции группового субъекта. Она представляет собой систему научно-психологических знаний, содержащую обоснованные с теоретико-методологических позиций и подтвержденные эмпирически положения о психологической сущности группового субъекта, его онтологических и феноменологических характеристиках: особенностях жизнедеятельности, механизмах и условиях функционирования и развития, системе ведущих свойств, единстве структурных, функциональных и динамических аспектов, особенностях сознания и самосознания, а также методах и средствах его психологического изучения [4; 5]. С позиций этой концепции учебная группа предстает как самоорганизующийся субъект, выстраивающий в вузе свою жизнь согласно собственному представлению о стоящих перед ним целях и задачах, с учетом складывающихся условий жизнедеятельности, внутри- и межгрупповых взаимоотношений и взаимодействий, направляющий свои усилия на преобразование окружающей среды и самого

себя. Поскольку в вузе студенческая группа существует относительно продолжительный, но всё же ограниченный во времени период, ее жизнедеятельность как субъекта представляет «жизненный цикл», включающий три взаимосвязанные фазы: стартовую (возникновение и становление), фазу актуализации (функционирование и развитие группового субъекта в их взаимосвязи, достижение определенной зрелости) и финишную фазу (приход в упадок и прекращение существования или преобразование в новую группу).

Субъектная концепция группы учитывает, что процесс группового развития осуществляется во взаимодействии с субъектным развитием составляющих ее личностей, и оба они взаимообусловлены. Проиллюстрируем сказанное на примере такого проявления субъектности личности и группы, как групповая идентичность. Групповую идентичность студента мы определяем как результат отождествления им себя с реальной группой членства, в данном случае с учебной группой. Групповая идентичность студенческой группы – это результат ее самоотождествления, выделения себя в качестве самостоятельного целостного субъекта, осознания своей индивидуальности и, соответственно, отличия от других, прежде всего, равностатусных групп в составе основной организации (факультета, вуза). Для того чтобы подчеркнуть, что носителем данного вида идентичности является именно группа и чтобы отличать его от групповой идентичности индивидуального субъекта, нами предложено понятие «групповая самоидентичность группового субъекта» [4; 5].

На материале лонгитюдного исследования 79 групп студенческих групп 1–5 курсов (1598 человек) ряда вузов нами выявлено, что общие проявления групповой идентичности на уровне индивидуальных и групповых субъектов состоят в том, что, во-первых, ей присуща определенная динамика, заключающаяся в изменениях соотношения выраженности структурных компонентов, а также уровня ее развития в целом на разных курсах; во-вторых, имеют место различия покурсовой динамики отдельных компонентов и темпов изменения уровней обоих видов идентичности; в-третьих, эмоциональный компонент является базовым, стимулирует развитие других компонентов и ее оформление в целом. Одновременно обнаружены особые проявления (различия) в двух видах групповой идентичности:

– траектория развития групповой идентичности индивидуальных субъектов представляет собой повышение ее уровня до среднего с последующей стабилизацией до конца обучения, тогда как траектория групповой самоидентичности сту-

денческих групп предстает как последовательное повышение ее уровня до выше среднего, затем снижение в середине обучения до среднего уровня с последующей его стабилизацией вплоть до конца обучения;

– в структуре групповой идентичности студентов менее динамичными являются эмоциональный и когнитивный компоненты, более динамичен поведенческий, в то время как в самоидентичности групп менее динамичны эмоциональный и поведенческий, более динамичен когнитивный компонент;

– общее развитие самоидентичности учебных групп протекает более динамично (чаще меняется уровень развития отдельных компонентов), чем у групповой идентичности студентов.

Проведенный корреляционный анализ показал взаимосвязь общего уровня развития обоих видов идентичности (с учетом объема выборки значение коэффициента корреляции Пирсона $r = 0,43$ оказалось статистически значимым при $\alpha \leq 0,01$). Сказанное отражает рисунок.

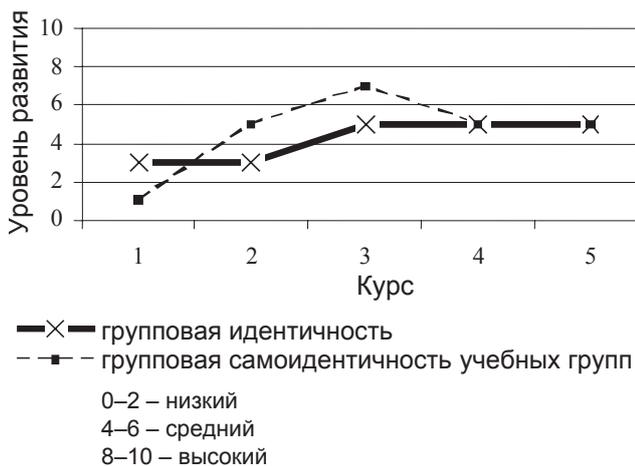


Рисунок. Динамика общего уровня развития групповой идентичности студентов и групповой самоидентичности учебных групп разных курсов

Полученные факты позволяют сделать два вывода:

1) развитие групповой идентичности студентов и их учебных групп взаимосвязано, в силу чего траектории их развития имеют схожий «рисунок», при котором повышение уровня развития одного вида идентичности зачастую сочетается с повышением уровня другого вида;

2) в развитии групповой идентичности как целостного феномена имеет место смена ведущего фактора: на 1-м курсе его роль выполняет групповая идентичность студентов, на 2-м и 3-м – групповая самоидентичность учебных групп, на старших

курсах роль ведущего фактора менее выражена, в связи с чем происходит совмещение траекторий развития обоих видов идентичности, приобретающих форму «плато».

Исходя из полученных результатов, можно предполагать, что и другие аспекты субъектного развития студентов и академических групп могут быть взаимосвязаны, что требует учета в психолого-педагогической работе. Наиболее весомое влияние на студента может быть оказано преподавателями опосредованно – через учебную группу, которая чаще всего является референтной для студента и с которой он себя в той или иной степени идентифицирует.

Комплекс психолого-педагогических рекомендаций, адресованных преподавательскому составу, кураторам, факультетской администрации, студенческому активу заинтересованный читатель может найти в других работах автора [4; 9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Мерлин В. С. Взаимоотношения в социальной группе и свойства личности / В. С. Мерлин // Социальная психология личности / отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – С. 242–260.
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1988. – 432 с.
3. Дусавицкий А. К. Активность личности и коллектив как развивающаяся система / А. К. Дусавицкий // Психол. журнал. – 1983. – Т. 4, № 6. – С. 75–83.
4. Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта / К. М. Гайдар. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.
5. Гайдар К. М. Социальная психология жизнедеятельности группового субъекта (на материале исследования молодежных учебных групп): дис. ... д-ра психол. наук / К. М. Гайдар. – Воронеж, 2013. – 580 с.
6. Годник С. М. О значении понятия «субъект» в теоретико-методологическом мышлении и практической деятельности вузовского педагога / С. М. Годник // Актуальные проблемы гуманитарных наук – в исследованиях педагогов вуза. – Воронеж: ВГИ, 2004. – С. 3–8.
7. Годник С. М. Педагогическая деятельность: парадоксы теории и практики / С. М. Годник // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2001. – № 1. – С. 27–39.
8. Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1981. – 207 с.
9. Гайдар К. М. Учебная группа как субъект совместной деятельности и учет ее субъектных особенностей в работе куратора / К. М. Гайдар // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2012. – № 1. – С. 55–58.

Воронежский государственный университет

*Гайдар К. М., доктор психологических наук,
доцент, заведующая кафедрой общей и социальной
психологии*

E-mail: gaydar@phipsy.vsu.ru

Тел.: 8(473) 220-82-52, 8(473) 232-21-71

Voronezh State University

*Gaidar K. M., Doctor of Psychological Sciences,
Associate Professor, Head of the General and Social
Psychology Department*

E-mail: gaydar@phipsy.vsu.ru

Tel.: 8(473) 220-82-52, 8(473) 232-21-71