

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2025, Том 13, № 3 / 2025, Vol. 13, Iss. 3 <https://mir-nauki.com/issue-3-2025.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/93PDMN325.pdf>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Польская, С. С. К вопросу о профессиональной субъектности преподавателя высшей школы: попытка уточнения формулировки и квантификации / С. С. Польская // Мир науки. Педагогика и психология. — 2025. — Т. 13. — № 3. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/93PDMN325.pdf>.

For citation:

Polskaya S.S. On faculty professional agency: attempts to define and quantify. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2025;13(3): 93PDMN325. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/93PDMN325.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

УДК 378

Польская Светлана Сергеевна¹

ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации», Москва, Россия

Доцент кафедры «Английского языка No. 5»

Кандидат филологических наук, доцент

E-mail: polskaya7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8782-7400>

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=636131

К вопросу о профессиональной субъектности преподавателя высшей школы: попытка уточнения формулировки и квантификации

Аннотация. Статья рассматривает понятие профессиональной субъектности преподавателя вуза, которое в последние десятилетия все больше привлекает внимание экспертов и исследователей. Значимость разработки механизма формирования такого рода субъектности обусловлена прежде всего потребностью высшей школы в антропоцентрических возможностях роста эффективности работы преподающих, а также поиском результативных и научно-обоснованных инструментов качественного улучшения деятельности преподавателей. Исследование ставило целью уточнить понятие профессиональной субъектности университетских преподавателей, а также количественно определить степень развития субъектности представителей рассматриваемой нами профессии.

В ходе эмпирического исследования, объектами которого стали 89 преподавателей четырех московских университетов, посредством онлайн-опроса, метода количественного анализа, а также общенаучных методов анализа и синтеза, нами была предпринята попытка выявления степени развития профессиональной субъектности опрашиваемых. В результате была уточнена и расширена формулировка рассматриваемой нами концепции, а благодаря отобранному наиболее важным критериям определения степени развития профессиональной субъектности преподавателя была получена возможность количественного измерения таковой. Были сделаны выводы о том, что концепция субъектности преподавателя вуза-профессионала, будучи уточненной по содержанию и, по возможности, квантифицированной, может стать

¹ <https://mgimo.ru/people/polskaya/>

важным инструментом профессионального развития представителей данной профессии, влияющим на результаты их деятельности.

Ключевые слова: субъектность; профессиональная субъектность; профессиональная субъектность преподавателя; критерии профессиональной субъектности преподавателя; высшая школа; профессиональная среда; профессиональное развитие

Введение

Понятие профессиональной субъектности преподавателей все чаще включается в повестку дня современного общества, особенно в контексте турбулентности процессов настоящего и неопределенности будущего. Разнообразные трансформации наблюдаются во всех сферах деятельности человека, и высшее образование не исключение в этом отношении. Университеты сегодня, как и один из их основных акторов — преподаватель с его комплексным профессиональным выражением — также находятся в эпицентре самых разнообразных изменений: все более масштабное внедрение новых технологий, от использования образовательных платформ до искусственного интеллекта, увеличение количества обучаемых, ожидания которых в отношении обучения принципиально отличаются от ожиданий студентов предыдущих поколений, быстро меняющийся рынок труда, демонстрирующий новые взгляды на карьерный путь индивида и т. п.

В данных условиях особое значение приобретает профессиональная субъектность преподавателя высшей школы, выражающаяся одновременно и в профессиональном волеизъявлении преподающего, и в осуществлении им выбора последовательности действий в рамках профессии. Именно она дает возможность эффективного улучшения образовательных процессов и системы образования в целом, качественного улучшения результатов обучения, реализации необходимых изменений. Профессиональная субъектность преподающих, в основе которой лежит отношение к самому себе как к активному деятелю дает возможность осуществления вышеуказанных трансформаций наиболее оптимально. Подчеркивается, что «профессиональная самоактуализация педагога является «личностной предпосылкой эффективной педагогической деятельности» [1, с. 78].

Однако несмотря на внимание исследователей к этому вопросу, на сегодняшний день теоретическое и эмпирическое понимание профессиональной субъектности преподавателя высшей школы остается несколько расплывчатым. В связи с этим цель данного исследования — уточнение формулировки концепции «профессиональная субъектность преподавателя университета», а также попытка получить количественное значение профессиональной субъектности на основе отбора ряда критериев профессиональной субъектности преподавателя. Перед нами были поставлены два исследовательских вопроса: (1) что такое профессиональная субъектность университетского преподавателя? (2) как количественно определить степень развития профессиональной субъектности преподавателя?

Понятие субъектности преподавателя как профессионала сегодня как никогда актуально, поскольку, будучи обусловленной уже указанными нами выше трансформациями, имеющими место в системе высшего образования и в обществе в целом, а также потребностью высшей школы в возможностях роста эффективности работы преподавателей вузов, носящих антропоцентрический характер, развитая профессиональная субъектность представителей этой профессии является «фундаментом» процесса профессиональной идентичности, приводя к удовлетворенности собственной профессиональной деятельностью, поиску новых педагогических решений, а также принятию профессиональных решений, соответствующих текущим образовательным задачам.

Обзор литературы

Само понятие «субъектность» является предметом исследований самых разнообразных дисциплин, при этом разработку данной концепции определенным образом затрудняет то, что субъектность «предполагает непрерывное становление и трансформацию, являясь не статичным состоянием, а постоянно возобновляемой жизненной задачей» [2, с. 5]. Отметим, что понятие субъектности зачастую смешивают с такими понятиями как мотивация, выбор, габитус, идентичность, целеустремленность и рядом других, и, как следствие, налицо недостаточное количество точных формулировок такового.

Выводы С.Л. Рубинштейна стали в своем роде методологической основой изучения данной концепции: согласно его теории, «деятельность есть важнейшая характеристика человека-субъекта, и труд должен быть включен в онтологию бытия человека как необходимое и существенное звено» [3, с. 271]. Сходную мысль выражал Б.Г. Ананьев, подчеркивая, что «человек — субъект прежде всего основных социальных деятельностей — труда, общения, познания» [4, с. 113].

В гуманитарных науках субъектность зачастую рассматривается в качестве несколько абстрактной концепции, трактуемой как «внутренняя активность, позволяющая человеку самостоятельно планировать и реализовывать свои жизненные замыслы». ² Указывается, что субъектность есть «свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в людях, в человеке и в основе этого свойства лежит отношение к себе как к деятелю» [5, с. 7]. В.А. Петровский трактует её как надситуативную активность, качественное своеобразие человека как целеполагающего, ответственного, свободного, развивающегося и среди основных характеристик субъектности упоминает уникальность, активность, самостоятельность, ответственность, авторство собственной жизни и собственной истории, ценностные отношения, способность овладевать собственным поведением и порождать собственное поведение [6]. О.А. Конопкин, исследуя данный феномен, рассматривает субъектность как процесс, подчеркивая, что «эффективность, продуктивность регуляторных процессов достигается обязательной осознанностью всех их структурных элементов в их соподчиненности достижению целевого результата» [7, с. 308]. Н.С. Пряжников трактует субъектность как свойство субъекта, демонстрирующего признаки развития, осознанности и готовности к самостоятельности, формулируя такие понятия как «субъект профессионального самоопределения» и «субъект труда». ³

Для нас же интерес представляет именно профессиональная субъектность преподавателя высшей школы, поскольку, согласно Е.Ю. Коржовой, «одной из важнейших сфер проявления субъектности является профессиональная деятельность, которая представляет собой благодатную почву для определения конкретных проявлений активности человека» [8, с. 202]. Е.Н. Волкова рассматривает субъектность профессионала как интегратор профессиональных способностей человека, обеспечивающий возможность выполнения профессиональных обязанностей на высоком уровне ... личностное образование, интегрирующее в себе все свойства и качества педагога, обуславливающие успешность педагогической деятельности и выражающееся в единстве объективных возможностей и субъективных способностей творчески реализовать личностно значимые и социально обусловленные потребности,

² Слостёнин В.А. Педагогика: учебник для высших педагогических учебных заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. — М.: Академия, 2002. — 576 с.

³ Пряжников Н.С. Профориентология / Н.С. Пряжников. — М.: Юрайт, 2025. — 405 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/560407> (дата обращения: 01.07.2024).

интересы, цели и задачи».⁴ В противовес этому Л.М. Митина определяет педагогическую субъектность как систему педагогических особенностей, видя в ней один из факторов, движущих механизмов развития профессиональной деятельности, самореализации в педагогическом труде [9]. А.К. Маркова определяет профессиональную субъектность просто как «профессиональную компетентность педагога».⁵ Таким образом, профессиональная субъектность представителей данной профессии демонстрирует способность преподавателей действовать намерено и конструктивно с целью придания направленности своему профессиональному росту. И она не является просто качеством индивида, а представляет собой ситуативное действие, тесным образом переплетаясь с социокультурным контекстом, в котором осуществляется профессиональная деятельность, при этом подобное «переплетение» подчеркивает еще раз обусловленность профессиональной субъектности преподавателя не только действиями индивида, целеполаганием, рефлексией в отношении профессиональной активности и т. п., но и обстоятельствами и характеристиками окружающей профессиональной среды.

Рассматривая вопросы развития субъектности, исследователи утверждают, что этот феномен развивается по пути наращивания по мере взросления индивидуальной субъектности, с осуществлением приспособляемости и преодоления зависимости от внешних условий [10]. Опираясь на это, логично предположить, что профессиональная субъектность преподавателя также развивается в зависимости от количества проработанных лет и накопления профессионального опыта. Отмечено, что если преподаватель демонстрирует высокий уровень профессиональной субъектности, то наблюдается большая вероятность преодоления обучаемыми проблем и более значимых достижений [11]. Обладающие развитой профессиональной субъектностью преподаватели осознают свою собственную роль в профессиональном развитии и совершают осознанные действия для достижения своих целей. Та степень, в которой преподаватель демонстрирует собственную субъектность, зависит от ряда факторов: личностные характеристики, мотивация вовлечения в профессиональное обучение, условия для профессионального обучения, существующие в той или иной образовательной организации, включая то, насколько существующая в них система включает преподавателей в принимаемые ими решения. Исследователи подчеркивают, что концепция профессиональной субъектности педагога соотносится со способностью такового превращать собственную жизнедеятельность, а также педагогическую деятельность в предмет практического преобразования и совершенствования ... в ходе этого процесса педагог практически преобразовывает себя, действительность, учащихся, моделирует и планирует способы действий» [12, с. 1]. Ряд исследователей уже несколько десятилетий видят профессиональную субъектность преподающего как «движение от полюса объектности к полюсу субъектности» [13, с. 74].

Вопрос профессиональной субъектности преподавателя уже несколько десятков лет привлекает внимание и зарубежных исследователей. Субъектность как таковая рассматривается с различных ракурсов: так, эксперты, подчеркивая психологический механизм индивида в процессе формирования субъектности, видят ее как «акты индивидов, направленные на материализацию собственных намерений и активное участие в собственном развитии, адаптации и самообновлению в соответствии с происходящими изменениями» (перевод наш) [14, с. 14]. Ряд экспертов, рассматривая субъектность в качестве социокультурного феномена, подчеркивают, что «субъектность есть социокультурно обусловленная способность действовать» (перевод наш) [15, с. 26]. Примечательным в этом отношении является толкование Х. Элдера

⁴ Волкова Е.Н. Психология субъектности педагога / Е.Н. Волкова. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2001. — 127 с.

⁵ Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.

(Elder), рассматривающего его как «нечто, что дает ощущение власти/контроля в отношении своей работы (перевод наш) [16]. М. Пристли (Priestly) и его коллеги рассматривают профессиональную субъектность преподавателя шире, чем индивидуальную способность или некое неотъемлемое качество индивида и трактуют её скорее как «качество нарождающееся и развивающееся»: оно формируется посредством «взаимодействия между индивидуальным потенциалом и внешними условиями» (перевод наш) [17].

Аналогичным образом исследующие ссылаются на профессиональную субъектность как на «связанное, реляционное» явление, а не на отдельную характеристику индивида: такого рода субъектность интегрирована в саму сущность взаимодействия в образовательном сообществе» (перевод наш) [18, с. 100]. С. Ласки (Lasky) выдвигает социокультурный аспект профессиональной субъектности преподавателя, где последняя формируется посредством социального взаимодействия и социокультурных структур, в которых осуществляется деятельность преподавателя. На основании этого исследователь делает вывод о том, что такой вид субъектности невозможно отделить от тех структур и систем, которые сформировали индивида, при этом, скажем, предметные и языковые кафедры университета являются одновременно и средствами выражения профессиональной субъектности индивидов и теми системами, которые формируют субъектность профессионала (перевод наш) [19].

В отношении профессиональной субъектности преподавателя зарубежные эксперты сходны во мнении, что педагогическая субъектность есть «использование преподающими стратегий или намеренных действий или взглядов для достижения лично значимых целей» (перевод наш) [20, с. 453]. Высказывается мнение, что педагогическая субъектность представляет собой индивидуальную характеристику (способность) педагога, то, что индивид непосредственно совершает в рамках профессиональной педагогической деятельности и профессиональной идентичности ... и проявляется в том как преподаватель влияет, осуществляет выбор, занимает определенные позиции, принимает решения, инициирует и целенаправленно действует в отношении достижения поставленных целей (перевод наш) [21]. Исследователи указывают на данную концепцию как обладающую важными показателями: заранее продуманное намерение (способность мыслить в перспективе и прогнозировать будущие потребности или действия); самоактивность (установление стандартом управления и контроля собственными действиями); саморефлексивность (подразумевает, что профессионал размышляет в отношении эффективности тех или иных рабочих ситуаций) (перевод наш) [22].

Предполагается, что «педагогическая субъектность обладает потенциалом сделать образовательные системы и на структурном, и на индивидуальном уровне более эффективными и, как следствие, демонстрирующими большую способность реагировать должным образом на сложность, новизну и уникальность ситуаций существования общества» (перевод наш) [23, с. 149]. Подчеркивается, что профессиональная субъектность преподавателя выражает собой не то, чем индивид обладает, а то, что он делает, или, если выразиться еще точнее, то, что он достигает, и она (*педагогическая субъектность*) выражает качество вовлеченности субъектов в рамках контекстов их действий, не качество их действий как таковых (курсив наш) (перевод наш) (курсив наш) [24]. М. Эмирбайер и А. Мише [Emirbaier & Mische] предполагают, что достижение субъектности надо понимать как конфигурацию влияния прошлого, ориентированности на будущее и вовлеченности в настоящее, при этом все три аспекта влияния рассматриваются как повторяющийся, прогнозируемый и практически-оцениваемый соответственно (перевод наш) [25]. Большинство экспертов приходит к выводу, что профессиональная субъектность преподавателя сконцентрирована на способности к профессиональным действиям, с учетом ресурсов и ограничений, предоставляемых образовательной средой (перевод наш) [26]. Англоязычные исследователи также указывают, что «профессиональная субъектность крайне важна для способности преподавателя трансформировать и оказывать влияние на образовательную среду, а также в отношении креативности, осознания

профессиональной идентичности и развития непосредственно самих структур, в которых работают преподаватели (перевод наш) [27].

Серьезным препятствием для исследования профессиональной субъектности представителей педагогического состава университетов является то, что не существует единого мнения, какие именно критерии могут быть использованы в качестве показателей развитой профессиональной субъектности преподавателя. Список таковых чрезвычайно обширен: в него могут быть включены профессиональная мотивация, профессиональная активность, творческая составляющая профессиональной деятельности, степень удовлетворенности собственной работой, целостность индивида как профессионала, способность регулировать собственное профессиональное поведение, взаимодействие с коллегами-педагогами, а также результаты обучения и многое другое. В качестве критериев равным образом может быть использована адекватная самооценка или представления в отношении профессионального будущего. Волкова Е.Н. выдвигает в качестве ключевых компонентов субъектности активность, способность к рефлексии, способность осуществления выбора, понимание и принятие другого, а также саморазвитие [28]. Другие авторы выделяют в качестве возможных критериев субъектности идентичность, самодостаточность, свободу выбора и ответственность за таковой [29]. В.А. Татенко, рассуждая о зрелом субъекте деятельности, указывает на следующие критерии: целеполагание, выбор средств, направленных на достижение цели, оценка своих результатов и самоанализ [30]. Неоднократно указывалось, что «степень сформированности индивидуальной системы саморегуляции является значимым предиктором продуктивности выполнения различных видов профессиональной деятельности» [31, с. 38]. Е.В. Яковлева выделяет в структуре профессиональной саморегуляции педагога следующие компоненты: мотивационный, рефлексивный, эмоционально-волевой и деятельностный, подчеркивая при этом, что «компоненты структуры профессиональной саморегуляции педагогов посредством реализации соответствующих функций позволяют задействовать механизмы профессиональной саморегуляции и повышать ее уровень» [32, с. 64]. Учитывая все многообразие параметров, способных оказывать влияние на профессиональную субъектность преподающих, очевидно, что фокус развития и углубления профессиональной субъектности преподающих должен быть сконцентрирован не только исключительно на способностях индивида, а также на факторах, формирующих систему профессиональной деятельности преподавателя.

Несмотря на разнообразие критериев, за последние несколько десятилетий исследователями были осуществлены попытки оценить профессиональную субъектность педагогов. Капцов А.В. и Мишакова Г.А. в 2022–2023 гг. исследовали субъектность педагогов учреждений дошкольного и школьного образования посредством методики ОСС-СВ А.В. Капцова, представляющей собой набор из 10 учебных кейсов, коррелируемых с видами учебной деятельности и выраженностью стадии становления субъектности. [33]. Выдвигая на первый план проблему определения уровня профессиональной субъектности, исследователи также использовали анкетные диагностические методики, определяя рейтинг участников группы по уровню их субъектности, в осуществляемой деятельности, а также наиболее сильные и слабые аспекты субъектности участников» [34]. Юутилайнен (Juutilainen) и коллеги в 2018 году выявили, что профессиональная субъектность преподавателя проявляется в развитии понимания профессиональной деятельности, умении отстаивать свои взгляды, демонстрировать изменения мышления. Также были сделаны выводы о возможных ограничениях в отношении субъектности преподавателя, если последнему не оказывается целенаправленной внешней поддержки в этом отношении (перевод наш) [35]. Другие эксперты в качестве параметров профессиональной субъектности выдвигали профессиональную компетентность, осмысление (обдумывание) и умение работать в команде (перевод наш) [36]. Для исследования профессиональной субъектности преподавателей исследователями был использован опрос Teacher's Sense of Professional Agency (Восприятие собственной профессиональной

субъектности преподавателями): данный опрос концентрировал внимание на мотивации преподавателей к профессиональному развитию, представлениях об эффективности деятельности, а также целенаправленных действиях в профессиональном отношении (перевод наш) [37]. Х. Руан и Х. Жен (Ruan & Zhen) использовали опросы с целью изучения профессиональной деятельности преподавателей, а также методы наблюдения для получения информации о субъектности преподающих, используя теорию само-несоответствия (перевод наш) [38]. А исследователь Ф. Гхиясванд (Ghiasvand) и его коллеги исследовали субъектность педагога посредством использования самоотчетов преподавателей [39]. Появляются исследования, нацеленные на развитие и усиление субъектности преподающих: так в ходе эксперимента М. Уоллена (Wallen) и Р. Торни (Torney) в попытке стимуляции развития профессиональной субъектности преподавателей посредством диалогических опросов (dialogic inquiry) были отмечены изменения в осознании преподавателями собственной профессиональной субъектности, в особенности, в отношении собственных представлений об эффективности работы, при этом наблюдалось более частотная демонстрация субъектности (перевод наш) [40].

Подчеркивается, что «элементы профессиональной субъектности преподавателя взаимодействуют между собой нелинейно и, как следствие, не демонстрируют себя по отдельности, а проявляют многообразие зависимости друг от другом» (перевод наш) [41, с. 17]. Эта идея привела ряд исследователей к выводу, что профессиональную субъектность можно выявить посредством разработки определенных сценариев (ситуаций), при которых данная субъектность будет проявляться ... и подобные сценарии могут быть использованы в программах академического профессионального развития и стимулирования профессиональной субъектности преподающих (перевод наш) [42].

Учитывая все вышеуказанное, в качестве первого возможного критерия был использован фактор самоконтроля/саморегуляции. Далее была принята во внимание готовность к профессиональному развитию, поскольку «мотивированность педагогов на непрерывный профессиональный рост — необходимое условие внедрения инноваций в образовательную практику конкретной образовательной организации и модернизации всей системы образования в целом» [43, с. 1]. Нельзя также недооценивать в этом отношении степень удовлетворенности работой: исследователи справедливо подчеркивают, что удовлетворенность работой — это научная категория, которой, к сожалению, не уделяется должного научного внимания, в то время как это один из важнейших факторов для повышения эффективности и производительности труда [44]. Наконец, невозможно не принимать в расчет и взаимодействие с коллегами. Именно поддержка и одобрение последних способны повышать профессиональную мотивацию, способствовать формированию профессиональной идентичности. Как пишут эксперты в этом отношении, «владение профессионально-педагогическим общением — важнейшее требование к личности педагога в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений». ⁶ Также подчеркивается, что «для каждого участника-субъекта совместной деятельности другие люди выступают как среда, а он сам — как элемент экосистемы в широком смысле слова» [45, с. 13].

Резюмируя вышеприведенное, отметим, что концепция профессиональной субъектности преподавателя определенно привлекает внимание зарубежных и российских исследователей, хотя и те и другие демонстрируют разнообразие формулировок и подходов. Однако общим во всех случаях является проявляемая профессионалами способность действовать в рамках своей профессии, выражаемое ими стремление регулировать и трансформировать деятельность в целях достижения лучшего результата.

⁶ Немов Р.С. Общая психология / Р.С. Немов. — М.: Юрайт, 2025. — 727 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/559754> (дата обращения: 01.07.2024).

Многообразие критериев и факторов, оказывающих непосредственное влияние на формирование профессиональной субъектности, безусловно затрудняет понимание степени развития таковой у отдельно взятого преподавателя. Но большая часть исследователей подтверждает мысль о том, что профессиональная субъектность обусловлена факторами внутреннего характера (относящимися к самому индивиду-носителю профессиональной субъектности), а также факторами внешними (в большинстве случаев — относящимися к тому образовательному учреждению, в котором осуществляется педагогическая деятельность).

Материалы и методы

Представленное исследование задействовало комплексные методы, включающие анкетирование на основе разработанной автором онлайн-анкеты с последующим количественным анализом полученных данных.

Экспериментальной базой исследования стали четыре московских вуза (Российский университет Дружбы Народов, Московский государственный лингвистический университет, Московский государственный институт международных отношений и Московский Университет имени С.Ю. Витте). Количество участвовавших в онлайн-опросе преподавателей — 89 (N = 89). Средний возраст участников — 42,4 лет, у всех участников — высшее образование, обладающие степенью кандидата наук — 51 человек, степенью доктора наук — 3 человека, средний стаж педагогической деятельности — 16,2 лет, 72 человека — женщины, 17 — мужчины.

Все участники дали свое добровольное согласие участвовать в онлайн-опросе на условиях полной анонимности: это было сделано чтобы постараться минимизировать возможность «правильных» и ожидаемых ответов на содержащиеся в опросе утверждения.

Из множества возможных критериев уровня профессиональной субъектности преподавателей высшей школы были отобраны семь, оказывающих, на наш взгляд, наиболее существенное влияние на данную концепцию (рис. 1).

Из них четыре критерия являются «внутренними», то есть относящимися непосредственно к преподавателю-носителю профессиональной субъектности:

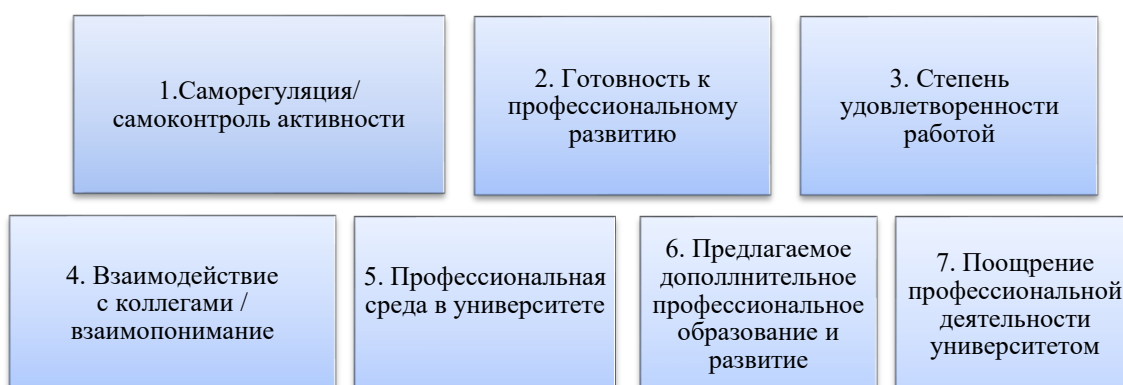


Рисунок 1. 7-факторная модель оценки субъектности преподавателя высшей школы⁷

⁷ В рамках данного исследования посредством онлайн-опроса была получена и обработана информация в отношении внутренних факторов. Что касается информация для анализа внешних факторов, то её сбор на сегодняшний день не завершен и будет исследоваться отдельно.

Остановимся подробнее на каждом используемом критерии.

1. Саморегуляция/самоконтроль активности в профессиональном отношении.

Ожидается, что преподаватели высшей школы должным образом планируют, анализируют свою деятельность, выявляют наиболее эффективные решения в отношении контроля и оценки своей работы, ощущая личную ответственность за свои профессиональные действия. Для выявления этого онлайн-опрос включал следующие вопросы:

Саморегуляция/самоконтроль активности в профессиональном отношении (скрыто от участников опроса)

1. *У меня есть четкие профессиональные цели:*

- 1 — Затрудняюсь ответить
- 2 — Иногда
- 3 — В зависимости от ситуации
- 4 — Часто
- 5 — Всегда ставлю профессиональные цели

2. *Я оцениваю, эффективно/результативно ли было проведено занятие / семинар / лекция:*

- 1 — Никогда
- 2 — Затрудняюсь ответить / можно ли это оценить
- 3 — Иногда
- 4 — Часто
- 5 — Всегда

3. *Я принимаю решения в отношении формы подачи материала/ изменения хода занятия/лекции/семинара/ предоставляемых заданий и т. п.:*

- 1 — Затрудняюсь ответить
- 2 — Редко
- 3 — В зависимости от вида занятия
- 4 — Часто
- 5 — Всегда

2. Готовность к профессиональному развитию.

Не вызывает сомнений, что наличия только лишь университетского диплома для эффективной и успешной профессиональной деятельности в качестве преподавателя высшей школы недостаточно. Изменяющаяся образовательная среда, новые поколения обучающихся, технологический прогресс, как мы уже указывали выше, требуют от преподавателей иных навыков, качеств и подходов. Необходимо было прояснить, видят ли преподаватели насущную необходимость в дальнейшем собственном развитии как профессионалов, достаточен ли тот объём знаний или навыков, которыми они обладают в настоящий момент. Для этого использовались следующие вопросы:

Готовность к профессиональному развитию (скрыто от опрашиваемых)

1. *Полученного мною образования достаточно, чтобы преподавать мой предмет:*

- 1 — Достаточно
- 2 — Затрудняюсь ответить
- 3 — Иногда я ощущаю это
- 4 — Часто понимаю, что недостаточно
- 5 — Явно недостаточно

2. Существует ли у вас необходимость в формировании/развитии новых навыков/компетенций?

- 1 — Очень редко
- 2 — Иногда
- 3 — Часто
- 4 — Очень часто
- 5 — Всегда

3. Я бы хотел/а, чтобы мои профессиональные навыки соответствовали запросам сегодняшнего общества и обучающихся:

- 1 — Затрудняюсь ответить
- 2 — Они и так соответствуют
- 3 — Иногда
- 4 — Часто
- 5 — Да, хотел/а бы

3. Степень удовлетворенности работой.

Для измерения данного показателя нами был использован индекс удовлетворенности сотрудника работой (Employee Satisfaction Index (ESI)). Таковой высчитывается по результатам ответа на три следующих вопроса:

Насколько вы удовлетворены своим сегодняшним местом работы?

1. Насколько оно соответствует вашим ожиданиям?
2. Насколько близко сегодняшнее место работы и ее характер к вашему идеалу?

Ответы даются по шкале от 1 до 10, где 1 — это самая низкий показатель, а 10 — самый высокий. Затем производятся расчеты по следующей формуле:

$$ESI = (\text{среднее арифметическое числовых показателей ответов на 3 вопроса}) - 1) : 9) \times 100$$

Результат может варьироваться от одного до 100, при этом чем выше этот показатель, тем выше степень удовлетворенности своей работой. То есть если получены три ответа 3, 5 и 4 на соответствующие вопросы, их среднее будет 4, которое делится на 3 минус 1, затем делится на 9 и умножается на 100.⁸

4. Взаимопонимание и взаимодействие с коллегами.

В данном отношении стояла задача прояснить, насколько важным является для преподавателя взаимодействие с коллегами: частотность обмена профессиональной информацией; насколько они готовы участвовать в совместных проектах и процессах и т. п. Степень выявления вышеуказанных факторов проверялась посредством следующих вопросов, заданных участникам эксперимента:

⁸ How Employee Satisfaction Index (ESI) works and how to use it? Measuring employee engagement effectively and continually. — 2021. — URL: <https://www.netigate.net/articles/human-resources/how-the-employee-satisfaction-index-esi-works-and-how-to-use-it/> (дата обращения: 01.07.2024).

Взаимопонимание и взаимодействие с коллегами (скрыто от опрашиваемых преподавателей)

1. Взаимодействие с коллегами важно для меня:

- 1 — Никогда
- 2 — Не знаю
- 3 — Иногда
- 4 — Часто
- 5 — Всегда

2. Я готов/а действовать совместно с коллегами для достижения общих целей университета

- 1 — Не готов/а
- 2 — Затрудняюсь ответить
- 3 — Иногда
- 4 — В целом, готов/а
- 5 — Всегда

3. Я хотел/а бы получать обратную связь от коллег о качестве своей работы

- 1 — нет, не хотел/а бы
- 2 — Затрудняюсь ответить
- 3 — Не от коллег
- 4 — Иногда
- 5 — Хотел/а бы

Также был произведен анализ «внешних» факторов профессиональной субъектности, включенных в нашу модель: профессиональная среда для преподавателей, созданная в высшем учебном заведении, предполагаемое дополнительное профессиональное образование (ДПО), возможности профессионального развития и поощрение профессиональной деятельности. Данный анализ был осуществлен посредством получения информации от администрации соответствующих вузов и его результаты в данный момент обрабатываются.

Результаты и дискуссия

Онлайн-опрос преподавателей продемонстрировал следующие результаты:

А. Показатели влияния четырех «внутренних» критериев:

Таблица 1

Сводные показатели одного из участников эксперимента, взятого случайно из выборки на основе «внутренних» критериев, влияющих на профессиональную субъектность

| Самоконтроль/саморегуляция активности (сумма баллов по 3-ем вопросам) | Готовность к профессиональному развитию (сумма баллов по 3-ем вопросам) | Взаимодействие с коллегами (сумма баллов по 3-ем вопросам) | Степень удовлетворенности работой (сумма баллов по 3-ем вопросам) | Общий показатель |
|---|---|--|---|------------------|
| 11 | 13 | 10 | 52 | 86 |

Из таблицы 1 видно, что общий показатель профессиональной субъектности одного из участников опроса, рассчитанный нами на основе ответов на 12 вопросов, составляет 86, что по 100-балльной шкале — достаточно высокий показатель.

Обработанные результаты опроса каждого участника выявили широкий диапазон показателей (табл. 2):

Таблица 2

Количество участников опроса в зависимости от диапазона сумм набранных баллов

| Диапазон суммы баллов | Количество участников в данном диапазоне |
|-----------------------|--|
| От 11 до 31 баллов | 14 человек |
| От 32 до 76 баллов | 31 человека |
| От 77 до 98 баллов | 44 человек |

Определенный исследовательский интерес может представлять тот факт, что указанные в таблице 2 все участники опроса, получившие наивысшее количество баллов (от 77 до 98 баллов) — это женщины (44 преподавателя), хотя такой результат может быть частично обусловлен тем, что из общего количества участников женщины составляли более 80 %.

Также был сделан весьма неожиданный вывод в отношении традиционно предполагаемой корреляции «большой опыт — большая степень субъектности». Как указывалось выше, опыт преподавателя как профессионала является основой для «построения» субъектности, и более экстенсивный накопленный опыт преподавания должен способствовать более развитой степени профессиональной субъектности, при этом последняя оказывает влияние на успешность применения данного опыта. Подчеркивается, что «то, как преподаватели видят себя через призму собственного опыта дает им возможность, или же напротив, ограничивает их в отношении совершения определенных действий и степени вовлеченности в образовательные практики» (перевод наш) [46, с. 2]. Но результаты опроса продемонстрировали противоположное: среди 44 человек, попавших в категорию «развитой» степени субъектности (от 77 до 98 баллов), большая часть опрошиваемых имела опыт преподавательской работы меньшей длительности, чем педагогический опыт тех, кто попал в оставшиеся две категории. Количественные вычисления показали, что средний показатель педагогического опыта этих 44 человек составил 9,7 года, что приблизительно вдвое меньше среднего педагогического опыта всей выборки.

Итак, значительная часть преподавателей продемонстрировала относительно высокую степень профессиональной субъектности, носителями высокого уровня субъектности в рамках нашей выборки стали женщины, при этом не выявлена явная взаимосвязь между количеством проработанных лет и уровнем профессиональной субъектности.

Наличие различных уровней профессиональной субъектности и существующая возможность повышения таковых несомненно ставит перед преподающими задачи развития данной способности действовать в рамках профессионального функционирования. Обладать профессиональной субъектностью означает оказывать весомое влияние на собственную деятельность, окружающую профессиональную среду и образовательные результаты. Уровень самоорганизации, саморегуляции, та степень, с которой осуществляется рефлексирование, разнится от индивида к индивиду: насколько сформирована и проявляется профессиональная субъектность преподающего зависит также и от того, насколько преподаватель вовлечён в профессию и понимания, какого рода результаты могут быть достигнуты. При этом не следует забывать о степени той поддержки, которая должна оказываться преподающим там, где они осуществляют свою деятельность и которую они могут использовать в рамках профессиональной среды.

В попытке охватить все разнообразие конструкторов данного понятия, мы рассматриваем её как чрезвычайно важную переменную профессиональной деятельности и профессионального поведения преподавателя как:

- способность действовать целенаправленно и конструктивно, направляя свою профессиональную траекторию в соответствии с собственным профессиональным целеполаганием, результатом чего становится вклад преподавателя в качество образовательного процесса;
- показатель, тесным образом связанный с профессиональным благополучием и дающий преподавателям возможность действовать в соответствии с собственным пониманием того, что является ценным и обоснованным;
- характеристику, формирующуюся за счет того, каким именно образом преподаватели реализуют свои навыки, знания и эмоции в образовательных ситуациях, в результате чего, посредством взаимосвязи их действий и социальных контекстных обстоятельств уровень профессиональной субъектности повышается.

С учётом множества аспектов данного понятия, нами было сформулировано следующее определение профессиональной субъектности преподавателя университета:

Профессиональная субъектность преподавателя — это способность преподавателя, выражающаяся в осознанном и ответственном управлении собственной траекторией профессионального роста в контексте образовательной среды, определяемая процессом принятия профессиональных решений и сопровождаемая развитием профессиональной идентичности. Профессиональная субъектность инкорпорирует элементы саморегулирования и саморефлексирования, нацеленные на поддержание личностного и коллективного развития преподавателя. Мы видим обладающего развитой профессиональной субъектностью преподавателя как способного действовать в рамках существующего социально-культурного контекста, при этом привлекающего свой прошлый профессиональный опыт наряду с выстраиванием будущих профессиональных целей.

Заключение

Как упоминалось выше, неопределенность и изменчивость течения жизни современного общества требует повышения степени профессиональной субъектности преподающих, которая может стать мощным инструментом роста успешности системы высшего образования. При этом на профессиональную субъектность преподавателя вуза все чаще ссылаются как на ключевой фактор развития университетов. И этот факт взывает к необходимости преодолеть недостаточную оценку важности таковой. Данный феномен ассоциируется с такими индивидами, которые в рамках образовательного контекста принимают наиболее эффективные решения, берут на себя инициативу, действуют активно и целенаправленно, стремятся таким образом построить собственную работу, чтобы достигать поставленных целей. Преподаватели, обладающие субъектностью, воспринимают себя как педагогических экспертов, обладающих способностью осмысленного и ответственного управления профессиональной деятельностью.

Профессиональная субъектность преподавателя высшей школы считается особенной формой субъектности профессионала, поскольку данный активный вклад преподавателя в собственную работу становится неотъемлемым элементом качественного и содержательного образования. Исследователи подчеркивают, что «по абсолютной численности профессорско-преподавательского состава вузов Российская Федерация уступает лишь небольшому числу стран ... в относительных величинах обеспеченность российского высшего образования профессорско-преподавательским составом максимальна по сравнению с другими странами» [47, с. 399]. Это означает, что перед значительным количеством представителей данной профессии стоят весомые задачи развития своей субъектности как профессионала, что в конечном итоге приведет к высокой эффективности системы высшего образования.

Подчеркнем еще раз, что понимание и использование данной концепции крайне важно для качественного улучшения практики преподавания в высшей школе, и повышения образовательных результатов.

Ограничения

Необходимо отметить, что данное исследование безусловно демонстрирует ряд ограничений: во-первых, выборка ограничена преподавателями исключительно московских высших учебных заведений и данных о преподающих в других российских городах пока нет. Во-вторых, несмотря на то, что содержащиеся в онлайн-анкете вопросы были определенным образом опосредованы, тем не менее мы не исключаем определенной степени необъективности представленных ответов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Серёжникова Р.К. Ценностно-синергетический подход к организации педагогического процесса в высшей школе / Р.К. Серёжникова // Высшее образование в России. — 2012. — № 3. — С. 77–81.
2. Лешкевич Т.Г. Переоткрытие субъектности: точки роста новых ценностей / Т.Г. Лешкевич // Научная мысль Кавказа. — 2010. — № 2(62). — С. 5–11.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во АН СССР, 1957. — 330 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 282 с.
5. Волкова Е.Н. Субъектность педагога. Теория и практика / Е.Н. Волкова. — Н. Новгород: Мысль, 1995. — 97 с.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. — 512 с.
7. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О.А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2005. — № 2. — С. 95–101.
8. Коржова Е.Ю. Психология человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности: основные итоги исследований / Е.Ю. Коржова, Е.Н. Волкова, О.В. Рудыхина, Е.Н. Туманова // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. — 2018. — № 1(187). — С. 40–50.
9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М.: Флинта, 1998. — 200 с.
10. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность — источник развития и субъект образования / В.И. Слободчиков // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2010. — № 2. — С. 3–8.
11. Трофимова Н.Б. Становление личности будущего педагога в образовательном пространстве вуза / Н.Б. Трофимова // Вестник Воронежского ГПУ. — 2018. — С. 162–184.

12. Кашлев С.С. Субъектность как профессиональная компетентность педагога / С.С. Кашлев, С.Н. Глазачев, Н.И. Соколова // Вестник международной академии наук (Русская секция). — 2011. — № 21. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-kak-professionalnaya-kompetentnost-pedagoga> (дата обращения: 01.07.2024).
13. Слободчиков В.И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В.И. Слободчиков, Н.А. Исаева // Вопросы психологии. — 1996. — № 4. — С. 72–80.
14. Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective / A. Bandura — DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1 // Annual Review of Psychology. — 2001. — Т. 52. — С. 1–26.
15. Kayi-Aydar H. A language teacher's agency in the development of their professional identities: a narrative case study / H. Kayi-Aydar — DOI: 10.1080/15348431.2017.1406360 // Journal of Latinos and Education. — 2019. — Т. 18. — С. 4–18.
16. Elger H. The life course and human development / H. Elger // Handbook of Child Psychology. 5th ed. — 1997. — С. 939–991.
17. Priestley M. Teacher agency: what is it and why does it matter? / M. Priestley, G.J.J. Biesta, S. Robinson // Flip the System: Changing education from the bottom up. — London: Routledge, 2015. — 31 с.
18. Pyhältö K. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change / K. Pyhältö // Journal of Educational Change. — 2014. — Т. 15. — С. 303–325.
19. Lasky S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform / S. Lasky // Teaching and Teacher Education. — 2005. — Т. 21. — С. 899–916.
20. O'Meara K. Faculty Sense of Agency in Decisions about Work and Family / K. O'Meara, C.M. Campbell // The Review of Higher Education. — 2011. — Т. 34, № 3. — С. 447–476.
21. Bandura A. Toward a psychology of human agency / A. Bandura // Perspectives on Psychological Science. — 2006. — Т. 1, № 2. — С. 164–181.
22. Bandura A. Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections / A. Bandura // Perspectives on Psychological Science. — 2018. — Т. 13, № 2. — С. 130–136.
23. Priestley M. Curriculum making as social practice: Complex webs of enactment / M. Priestley, S. Philippou // The Curriculum Journal. — 2018. — Т. 29, № 2. — С. 151–158.
24. Biesta G.J.J. Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective / G.J.J. Biesta, M. Tedder // Studies in the Education of Adults. — 2007. — Т. 39. — С. 133–149.
25. Emirbayer M. What is agency? / M. Emirbayer, A. Mische // American Journal of Sociology. — 1998. — Т. 103, № 4. — С. 962–1023.
26. Biesta G. Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency / G. Biesta, M. Priestley, S. Robinson // Journal of Curriculum Studies. — 2017. — Т. 49, № 1. — С. 38–54.

27. Vähäsantanen K. A novel instrument to measure the multidimensional structure of professional agency / K. Vähäsantanen [et al.] — DOI: 10.1007/s12186-018-9210-6 // *Vocations and Learning*. — 2019. — Т. 12. — С. 267–295.
28. Волкова Е.Н. Структура субъектности современного педагога / Е.Н. Волкова. — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2023. — DOI: 10.51944/20738528-2023_2_52.
29. Абульханова К.А. Психология индивидуального и группового субъекта / К.А. Абульханова [и др.]. — М.: Пер Сэ, 2002. — 84 с.
30. Татенко В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В.О. Татенко // *Психологический журнал*. — 1995. — № 3. — С. 23–34.
31. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход / В.И. Моросанова // *Вопросы психологии*. — 2011. — № 3. — С. 132–141.
32. Яковлева Е.В. Профессиональная саморегуляция педагога: структура, этапы формирования и адаптационные возможности / Е.В. Яковлева // *Высшее образование сегодня*. — 2020. — № 4. — С. 63–67.
33. Капцов А.В. Профиль субъектности педагогов учреждений дошкольного и школьного образования / А.В. Капцов, Г.А. Мишакова — DOI: 10.17759/vppre.2024210207 // *Вестник практической психологии образования*. — 2024. — Т. 21, № 2. — С. 54–60.
34. Глазунова О.И. Проблемы диагностики субъектности в проектной группе / О.И. Глазунова, М.М. Глебова — DOI: 10.17759/chp.2024200310 // *Культурно-историческая психология*. — 2024. — Т. 20, № 3. — С. 99–108.
35. Juutilainen M. Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency / M. Juutilainen, R.L. Metsäpelto, A.M. Poikkeus // *Teaching and Teacher Education*. — 2018. — Т. 76. — С. 116–125.
36. Ukkonen-Mikkola T. Integrated initial and continuing training as a way of developing the professional agency of teachers and student teachers / T. Ukkonen-Mikkola, J. Varpanen — DOI: 10.1016/j.tate.2020.103189 // *Teaching and Teacher Education*. — 2020. — Т. 2, № 13. — С. 3–16.
37. Pietarinen J. Teachers' professional agency — a relational approach to teacher learning / J. Pietarinen, K. Pyhältö, T. Soini — DOI: 10.1080/23735082.2016.1181196. // *Learning: Research and Practice*. — 2016. — Т. 2, № 2. — С. 112–129.
38. Ruan X. From perceived discrepancies to intentional efforts: Understanding English department teachers' agency in classroom instruction in a changing curricular landscape / X. Ruan, X. Zheng, A. Toom // *Teaching and Teacher Education*. — 2020. — Т. 92. — С. 16–27.
39. Ghiasvand F. Designing and validating an assessment agency questionnaire for EFL teachers: An ecological perspective / F. Ghiasvand, A. Jahanbakhsh, P. Sharifpour — DOI: 10.1186/s40468-023-00255-z // *Language Testing in Asia*. — 2023. — Т. 13, № 41. — С. 1–22.
40. Wallen M. Developing teacher agency through dialogues / M. Wallen, R. Torney // *Teaching and Teacher Education*. — 2018. — Т. 82. — С. 129–139.
41. Rushton E. Space as a lens for teacher agency: a case study of three beginning teachers in England, UK / E. Rushton, E. Bird — DOI: 10.1002/curj.224 // *The Curriculum Journal*. — 2023. — Т. 34, № 2. — С. 1–17.

42. Kusters M. Developing scenarios for exploring teacher agency in universities: A multi-method study / M. Kusters [et al.] // Frontline Learning Research. — 2024. — Т. 12, № 2. — С. 1–27. — URL: https://www.researchgate.net/publication/381396979_Developing_scenarios_for_exploring_teacher_agency_in_universities_A_multimethod_study (дата обращения: 01.07.2024).
43. Темняткина О.В. Исследование мотивационной готовности педагогов к непрерывному профессиональному развитию / О.В. Темняткина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PDMN121.pdf> (дата обращения: 01.07.2025).
44. Акимов И.Б. Факторы удовлетворенности работой педагогов среднего общеобразовательного учреждения / И.Б. Акимов // Вестник Самарской Гуманитарной Академии. Серия: Психология. — 2017. — № 2(22). — С. 23–36.
45. Ковтун Ю.Ю. Субъект социального компонента экопсихологической системы / Ю.Ю. Ковтун // Системная психология и социология. — 2024. — № 11. — С. 11–23. — URL: <https://systempsychology.ru/2014/09/30/kovtun-yu-yu-subekt-socialnogo-komponenta-ekopsihologicheskoy-sistemy.html> (дата обращения: 01.07.2025).
46. Sanczyk A. Teacher identity and agency in language teaching: adult ESL instructors as explorers / A. Sanczyk — DOI: 10.15290/cr.2020.30.3.05 // Crossroads: A Journal of English Studies. — 2020. — Т. 3, № 1 — С. 77–97.
47. Кузьминов Я.И. Университеты в России: как это работает / Я.И. Кузьминов, М.М. Юдкевич. — М.: Изд. дом ВШЭ, 2021. — 616 с.

Polskaya Svetlana Sergeevna

Moscow State institute of International Relations of the Ministry
of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia

E-mail: polskaya7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8782-7400>

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=636131

On faculty professional agency: attempts to define and quantify

Abstract. The given article considers the concept of faculty professional agency, which has been the increasing focus of researchers and experts for recent decades. The importance of devising the mechanism of agency development and enhancement is driven above all by universities' need for anthropocentric opportunities of faculty efficiency growth as well as the need for productive and evidence-based tools which improve teachers' performance. This study was aimed at specifying the faculty professional agency concept and also quantifying the level thereof among the faculty.

In the course of our empirical investigation which covered 89 faculty members of 4 Moscow-based universities via online-survey, quantitative analysis method and general scientific methods of analysis and synthesis, the attempt was made to define the professional agency degree. As a result, the wording of the concept under our consideration was elaborated and broadened and due to the essential criteria of agency selected there emerged the opportunity of quantifying the given concept. It was concluded that the faculty professional agency, being contents-specified and measured, can become an important tool of university teachers professional development, which can impact the professional outcomes positively.

Keywords: professional agency; faculty professional agency; faculty professional agency criteria; higher education system; professional environment; professional development