

Юхновец, Т.И. Субъектность и ее проявления в учебно-профессиональной деятельности / Т.И. Юхновец, Л.В. Марищук// Теория и практика развития инженерно-педагогического образования в рамках МГВРК: сб. науч. ст. / М-во образования РБ, УО МГВРК; под общ. ред. Канд. Пед. наук, доцента С.Н. Анкуды. – Минск: МГВРК, 2014. – 220 с. – С.25-29.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Субъектность и ее проявления в учебно-профессиональной деятельности

Т.И. Юхновец, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования учреждения образования Институт инклюзивного образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Постановка проблемы и анализ существующих подходов к ее решению.

Повышение уровня социально-экономического развития общества все больше зависит от профессионализма его граждан. Несмотря на большое количество публикаций по этой проблематике, научный интерес к ней не только не затухает, но разворачивается и углубляется.

Целый ряд противоречий самого разного социального масштаба способствует развитию идей, концепций, исследований, связанных с субъектностью. Анализ литературы позволяет обозначить следующие несовместимые положения между:

- возрастанием неоднозначности мира, его противоречивости в ценностном отношении и способностью личности быстро принимать адекватные решения, осуществлять оптимальный выбор;
- ориентацией на человека-потребителя как движущей силы развития производства и необходимостью укрепления общечеловеческих ценностей как основы сохранения человечества;
- целым «рядом социогенных профессиональных кризисов за период меньший, чем длится индивидуальный профессиональный путь человека» [9, с.8], произошедших и происходящих в мире и странах СНГ и требованиями профессионального благополучия личности специалиста;
- субъект-субъектным характером профессиональных взаимоотношений психолога, педагога и общей концепцией образовательной системы, направленной на идею формирования, а не на развитие личности;
- массовым характером обучения и глубоко личностным процессом развития «во внутреннем пространстве личности»;
- высоким уровнем нормативных требований, предъявляемых к работникам/обучающимся и лимитом времени, необходимого для усвоения необходимых компетенций;
- высоким уровнем производственного риска и стремлением специалиста-потребителя избежать ответственности;
- достижением высоких результатов в деятельности, связанных с высоким уровнем затрат (физических, материальных, временных и т.д.) как

для приобретения различных благ (духовных, социальных, материальных), так и риска потерь, профессиональных деформаций;

- высоким объемом общения, коммуникаций и малыми возможностями глубокого, интимно-личностного общения.

Разработка понятия субъектности имеет не только гносеологический смысл, но и позволяет расширить возможности поиска и реализации оптимальных путей и способов решения вышеозначенных и других проблем.

Проблема формирования профессионализма тесно связана с феноменом субъектности, подчеркивающим особое значение активной, познающей, сознательной, ответственной, альтруистичной (в концепции С.Л. Рубинштейна «коллективной»), творческой позиции личности. А.В. Брушлинский [3; 4] напоминает, что методологической основой субъектно-деятельностной концепции, в рамках которой впервые было заявлено понятие «субъектность», считаются работы С.Л. Рубинштейна, и, прежде всего, статья «Принцип творческой самодеятельности» [11]. Содержание понятия субъекта развивается им в работе «Человек и мир», где утверждается мысль о том, что субъект не только переживает, активно познает мир и самого себя, изменяя его и изменяясь, но взаимодействует с людьми, руководствуясь «принципом способствования реализации стремлений партнера по общению и деятельности к высшему уровню человеческого существования».

Изучение субъектности, начатое С.Л. Рубинштейном [11; 12], Б.Г. Ананьевым [2], переосмысленное К.А. Абульхановой [1], А.В. Брушлинским [4], продолжается современными учеными, чему свидетельствует высокая публикационная активность, количество конференций, посвященных этой проблематике за последние десять лет. Понятие «субъект» в психологии рассматривается в двух значениях: во-первых, как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать; во-вторых, как субъект собственной жизни, своего внутреннего мира, способный планировать и выстраивать свои действия, критически относиться к поступкам, к стратегии и тактике своей жизни.

В наших исследованиях субъектность понимается как качество личности, отражающее способность быть субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности. В понимании субъектности А.В. Брушлинский [4] основывается на том, что:

– субъектность является динамическим, развивающимся началом, а не только уровневой характеристикой человека;

– в развитии субъектности выделяются стадии онтогенетического движения, имеющие критерии, соответствующие параметрам субъекта, предложенные школой С.Л. Рубинштейна;

– свойства субъекта появляются уже на предсубъектной стадии (от 0 до 1 года жизни), нелинейно развиваются по закону гетерохронности, оформляются, обеспечивая обретение человеком все большей субъектности, вплоть до достижения апогея в зрелом возрасте, а затем происходит постепенное ее угасание;

– субъектность выявляется не только в познавательном отношении к миру, но и в отношении к людям;

– субъектность – высший уровень активности, целостности, автономности человека;

– для понимания субъектности важна не столько включенность человека в деятельность, сколько ценностный аспект этой деятельности для самой личности.

Изучением феномена субъектности занимались ведущие отечественные психологи. Несмотря на это, открываются новые аспекты, смыслы идей, предложенных С.Л. Рубинштейном, А.В. Брушлинским, К. А. Абульхановой, Л.И. Анцыферовой, Б.Г. Ананьевым [цит. по 10].

В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [цит. по 10] рассматривают субъектность как способность человека управлять своими действиями, планировать их способы реализовывать намеченные программы, осуществлять контроль и оценку.

Л.И. Анцыферова, подкрепляя свое мнение высказываниями С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Х. Ремшмидта, В. Франкла, А. Маслоу, Э. Фромма, Б.Скиннера, К. Юнга, К. Хорни, рассматривает субъекта с позиций динамическо-личностного подхода к деятельности [цит. по 10]. Она выделяет такие характеристики субъектности, как самостоятельность, самоосознанность, рефлексивность, самоэффективность, инициаторско-творческое начало, сочетающееся с ответственностью за будущую внутреннюю содержательность, мотивационную насыщенность, совладание с трудностями, способность «утверждать, защищать, реализовать в поступках, в межличностных отношениях, в делах свою духовность, нравственность, ценности истины, справедливости, добра», реализующиеся в преобразовании мира и адаптации к нему.

За последнее время появились исследовательские работы, направленные на изучение различных аспектов субъектности: ее структуры, содержательных характеристик различных компонентов, психологических особенностей, соответствующих разным онтогенетическим стадиям, детерминирующих факторов и условий формирования, а также опосредованных ею психологических последствий.

Так, Г.П.Звездина [7] выяснила, что субъектность, проявляющаяся в способности к конструктивной преобразовательной активности, осознанной саморегуляции, самостоятельности и ответственности, является основой устойчивости к стрессогенным факторам, профессиональным деформациям, в том числе, профессиональному выгоранию.

Е.Н. Волкова [2] считает, что субъектность – понятие, интегрирующее самосознание личности, мотивы и смыслы ее профессиональной деятельности, коммуникативные характеристики профессионального межличностного взаимодействия, в которое она включена. Условием развития субъектности она считает субъектность партнера по взаимодействию. В целом, субъектность раскрывает характеристики личности, определяющие ее отношение к профессиональной деятельности,

позволяет производить взаимообусловленные изменения в других людях, в самом себе, в мире, является основой диалогического, личностно-ориентированного профессионального общения.

Под субъектностью О.С. Яркина понимает меру активности личности, обусловленную деятельностным, мотивационным, аффективным, ценностно-смысловым, когнитивным компонентами [14]. Субъектность функционирует как психолого-акмеологическое условие личностно-профессионального развития специалиста.

Субъектность с точки зрения Н.Я. Большуновой представляет собой квинтэссенцию индивидуальности, выраженную в стремлении человека к достижению адекватной себе формы духовности, своей человеческой подлинности, посредством соизмерения своих действий, переживаний, мыслей с социокультурными образцами, как мерами, представляющими собой композицию ценностей, свойственных определенному типу культуры [1, с.7]. Структура этой интегральной характеристики состоит из «ответчивости» человека социокультурным образцам, самому себе и рефлексии, взаимодействие которых приводит к развитию способности осознанно выбирать социокультурный путь собственного развития и проявляется в поступке.

Если Н.Я. Большунова рассматривает субъектность в ценностном аспекте, то А.А.Волочков акцентирует свое внимание на интеграции деятельностного и ценностного подхода, при которой происходит сближение учебной деятельности и смыслообразующей активности личности, что является маркером субъектности. Разработанная им концепция целостной учебной активности представлена «взаимодействием четырех подсистем, являющихся иерархическими уровнями целостной системы, построенной по динамическому принципу, в наибольшей степени отражающему сущность активности как самодвижения: 1. Потенциал активности в учебной деятельности – готовность к осуществлению учебной деятельности, состоящий из: а) учебной мотивации, выражающей субъективное отношение к учебной деятельности; б) обучаемости, выражающей объективные возможности в учебной деятельности и их самооценку. 2. Активность регуляции учебной деятельности, выражающая противоречивое соотношение произвольной (волевой) и эмоциональной (импульсивной) регуляции учебной деятельности. 3. Динамический компонент структуры учебной активности – соотношение исполнительской, в основном репродуктивной динамики (темп, интенсивность учебной деятельности), и динамики видоизменения учебной деятельности (проявления вариативности, инициативы, надситуативной активности в решении учебных задач). 4. Результативный компонент учебной активности: а) оценка результативности учебной деятельности (успеваемости, обученности); б) оценка удовлетворенности своей учебной деятельностью и ее результатами» [3, с.6-15].

Активность субъекта, по мнению А.А. Волочкова, – индивидуально обусловленный процесс «становления, осуществления и видоизменения

деятельности, характеризуемый в своем развитии и источниках самодвижением по пути: начальный потенциал – его реализация – новый потенциал и т.д., т.е. циклического спиралевидного развития, представляющего типичный пример гегелевской триады известного закона отрицания отрицания» [3, с.13].

Оба автора подчеркивают исключительно важную роль ситуации выбора, в которой проявляется и осуществляется становление субъектности.

Диссертационное исследование Е.В. Крутых [8] посвящено составлению феноменологии субъектности на стадии профессиональной подготовки обучающихся технического и гуманитарного профиля на разных этапах обучения. Она выделяет в структуре субъектности личностные (ответственность, локус контроля, стиль учебной деятельности, самостоятельность, способность адаптироваться к новым условиям, принятие себя и других) и регуляторные (планирование, моделирование условий деятельности, контроль и корректировка программы действий) компоненты. Индикатором субъектности Е.В. Крутых [8] считает социально-психологическую адаптацию, что согласуется с концепцией А.Маслоу о самоактуализированной личности. В противоречие с указанной концепцией вступает понимание субъектности В. А.Петровским [11] и Н.Я. Большуновой, полагающих одним из аспектов субъектности дезадаптивность. Так, В.А.Петровским разработана концепция надситуативной активности (1992), вошедшая наряду с концепцией инобытия в других (1993) и концепцией дуализма самосознания индивида (единства, но не тождества «Я в себе и для себя» и «Я в другом и для другого») (1996) в мультисубъектную теорию личности. Последняя, по мысли ее автора, является продолжением идей Л.С. Выготского об интериоризации «субъект-субъектных» отношений, С.Л. Рубинштейна [цит. по 10] о том, что «каждое «я», поскольку оно есть и всеобщность «я», есть «республика субъектов», А.Н. Леонтьева [цит. по 10] о полимотивированности деятельности. Одной из существенных характеристик субъекта является активно неадаптивный характер произвольных действий (например, когда индивид предпочитает цели с неизвестным результатом достижения: бескорыстный риск, творчество, непрагматические формы общения, самопознания). В целом, обращение к представлениям В.А.Петровского о субъекте, приводит к следующему описанию этого феномена: «Субъект заключает в себе источник своего существования: восстановление энергии, структуры, свойств, процессов и функций, места в мире, вообще говоря, воспроизведение любых существенных и неотъемлемых измерений его жизни. «Быть субъектом» значит: воспроизводить себя, быть причиной своего существования, на философском языке – быть «причиной себя («causasui»)». Ему свойственны: целеустремленность (целеполагание, целедостижение); рефлексивность; потребность в свободе и способность к развитию, проявляющиеся в необходимых условиях – самоорганизации, стремлении к целостности посредством интериоризации задаваемых извне эталонов; стремлении к идеальной представленности и продолженности в других людях;

несовпадении своего бытия «в себе и для себя» («Я в самосознании») и – «бытия в другом и для другого» («отраженное Я») [11]. Такое представление дезадаптивности связано не с асоциальностью, а следованием высшим нравственным ценностям, ситуативно оцениваемых социумом нерациональными. В целом, это представление адекватно в отношении социума, но не высших человеческих ценностей, подчас требующих «выхода за пределы нормативности».

Отступление от единой методологии советского периода развития отечественной психологии помимо свободы выбора методологических позиций привело к тому, что теоретические основания стали искать в психотерапевтической практике, что обусловило определенную «эkleктичность» подходов.

В рамках интенциональной, событийной, а не естественнонаучной методологии, анализирует феномен субъектности Л.И.Воробьева [4], заключая его суть в понятии «экзистенциальной антиномии свободы», сопряженном с ответственностью за свою жизнь. «Феномен субъектности не обусловлен причинными механизмами, он имеет событийную природу и манифестирует тогда, когда имеются предпосылки для порождающего его отношения: в условиях конфликтной структуры самосознания, которая проявляется как вызов, как задача для самого себя».

Полагаем, что в этом подходе имеет место абсолютизация свободы, даже при условии акцентирования возможностей и самодетерминации личности, осуществляемое в рамках экзистенциальной психологии. Д.А.Леонтьев [9], сравнивая оба подхода (экзистенциализм и культурно-историческую деятельностьную психологию), занимающих ведущую роль в понимании субъектности, приходит к мысли о том, что оба они имеют ограничения. Современный уровень психологии требует, по его мнению, выхода за границы каждого из них, расширение понятия о детерминизме, введения новой категории – возможного. Если Д.А.Леонтьев называет эффект «удвоения психологической реальности» посредством рефлексивного сознания, то ракурс рассмотрения деятельности субъекта в профессиональном контексте можно обозначить «удвоением» ее социального смысла. Социальный характер деятельности, целенаправленный и осознанный, формирующий личность и субъектность с учетом критических замечаний авторов статьи ближе.

Среди психологов, направивших свой научный интерес на решение вопроса становления субъекта профессиональной деятельности можно назвать Б. Г. Ананьева [цит. по 10], определившего стратегическое направление понимания проблемы, Е.А. Климова [цит. по 10], Н.С. Пряжникова и Е.Ю. Пряжникову [цит. по 10], Ю.П. Поваренкова [12] и др.

Так, Ю.П. Поваренков на основе высказывания Б. Г. Ананьева о том, что «при изучении человека как субъекта труда выделяются свойства, необходимые для продуктивного выполнения тех или иных видов деятельности...» [цит. по 12] выделяет ведущие формы активности субъекта труда: преобразование действительности с целью создания потребительских

стоимостей, регулирование деятельности по созданию стоимостей, преобразование самого себя в целях самореализации и повышения эффективности деятельности, в качестве которой выступает развитие и научение; регулирование процесса преобразования самого субъекта труда. Преобразующий аспект деятельности является логичным результатом развития процесса формирования индивидуального стиля деятельности специалиста, когда он появляется на основе сформированной деятельности исполнительской. Однако это не всегда так. В частности, Н.С. Пряжников [цит. по 10] констатирует, что в процессе становления профессионализма психолога имеется ряд проблем, одной из которых является опережающее смещение креативного компонента в ущерб компетентностного, что подтвердилось и в нашем исследовании.

Е. А. Климов, начиная с 1970-х гг разрабатывал субъектно-деятельностную концепцию профессионального труда, согласно которой человек рассматривается не столько как исполнитель нормативных трудовых функций, детерминированных профессией, но как создатель и преобразователь самой эрготической системы, инициатор активности [цит. по 10]. Он предложил дифференцировать когнитивные, личностные, эмоционально-волевые регуляторы, обеспечивающие адекватную реализацию субъекта труда в деятельности; раскрыл структуру профессионального самосознания; выявил психические регуляторы труда, раскрывающие динамику развития профессионала, уровни его профессионализма. Е.А. Климовым выделены компоненты, определяющие профессионализм субъекта труда: свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности); праксис профессионала (коммуникативные, регулятивные, исполнительские и другие навыки и умения); гнозис профессионала (информированность, знания, опыт, культура); психодинамика работника (интенсивность переживаний, быстрота их смены), психологические трудности, навыки в искомой профессиональной области); осмысление вопросов своей поло-возрастной принадлежности в связи с требованиями профессии; осмысление физических качеств, наружности, здоровья, противопоказаний к труду в данной области и т. д. [цит. по 10].

В психологии разработаны модели, концепции субъектности как обобщенного понятия, субъектности профессионала, обучающихся средней школы, вуза. Анализ современных тенденций профессионального образования свидетельствует о распространении феноменов профессиональной некомпетентности, «функциональной неграмотности студенчества», «клипового мышления», «дилетантизма». По мнению Ж.Т.Тощенко [цит. по 5, с.114-114], одна из причин этих явлений кроется в «расхождении образования и деятельности», а это, в свою очередь возможно при отсутствии интеграции учебной, профессиональной деятельности и смыслообразующей активностей личности.

Таким образом, субъектность понимается как способность к осознанному, самостоятельному, целенаправленному, саморегулируемому преобразованию и конструированию возможностей и свойств в социально и

профессионально значимые качества. Степень сформированности субъектности представляет собой целостную, устойчивую индивидуальную характеристику, обладающую определенной внутренней структурой.

Присвоение субъектных свойств и качеств личностью происходит поэтапно. Личность выступает носителем субъектности как всеобщего человеческого свойства. Однако субъектом активного действия, реализующим свою субъектность в воспроизводстве социальной деятельности, профессиональной в том числе, личность становится лишь на определенном этапе онтогенеза – юношестве и ранней взрослости. Выводы ученых [5; 6; 8; 13; 14] говорят о том, что этап профессиональной подготовки приобретает все большую значимость. Он опосредован и обусловлен не только спецификой психологического содержания возраста (возрастного периода) обучающихся, но и их индивидуально-личностными свойствами; не только содержанием и особенностями профессиональной деятельности в условиях перехода к «информационной» цивилизации, новой социально-экономической реальности, но и особенностями профессионального сообщества, определенными внешними условиями (наличие фрустрирующих ситуаций социальной среды как способов активизации профессионального роста человека, оптимальное разнообразие стимулов социальной среды и др.) [5; 6].

Юношество и молодость (ранняя взрослость) – это, как правило, те возрастные периоды, когда человек, выбрав профессию, осваивает ее основы, чтобы стать специалистом и начать трудовую деятельность, карьеру. Эти стабильные периоды ограничены нормативными возрастными кризисами. Уже на стадии выбора профессии намечаются противоречия, определяющие стратегию и тактику профессионализации личности, для конструктивного разрешения которых необходима активно формируемая субъектность либо помощь социума. Так, Е.Е. Сапогова [13, 227] указывает на противоречия, актуальные на этапе профессиональной подготовки: «отсутствие способностей или необходимого уровня образованности для получения желаемой профессии; отсутствие в обществе потребности в специалистах того профиля, которым интересуется молодой человек, высокие конкурсы на наиболее престижные специальности; отсутствие в семье материальной базы для продолжения образования и др.». Обозначаются противоречия между: «знанием себя, своих возможностей и уровнем притязаний (или желаниями, которые не соответствуют возможностям); сложившейся моделью мира и реальной окружающей действительностью; представлением о перспективах развития российского общества и том типе общества, в котором хотелось бы жить; ориентацией на успех, карьеру, работу и возможностью реализации этих ориентаций (чем ярче они выражены, тем больше сложностей испытывает человек в начале самостоятельной деятельности); потребностью в овладении профессиональной компетентностью и неудовлетворительной организацией профессионального обучения (с точки зрения содержания и технологий); ориентацией на будущее как возрастной характеристикой и страхом перед будущим, боязнью его неопределенности.

Противоречия являются основой для возникновения проблем психического развития, существующих в пределах нормы онтогенетического развития, которые могут «не соответствовать механизмам развития кризиса, равно как и не всегда заключать в себе все признаки кризиса развития» [10, 13]. Своевременная грамотная работа с такого рода проблемами позволяет предупредить кризисы, минимизировать степень их выраженности, тяжесть последствий. Активность самого человека выступает в качестве одного из факторов конструктивного разрешения жизненных противоречий, развития личности.

Несмотря на различия в психологическом содержании последовательных эталонов юности, между ними имеются и общие моменты, что позволяет относить их наряду с отрочеством в промежуток между детством и взрослостью, при этом, содержательно они ближе к континууму «взрослости». Сходства проявляются в:

- расширении сферы жизнедеятельности, диапазона фактически доступных или нормативно обязательных социальных ролей, образующих системы не только между собой, но и детерминируемые ими отношениями;
- ведущем типе деятельности – учебно-профессиональной и трудовой деятельности;

- становлении устойчивого самосознания и стабильного образа «Я», рефлексии и самоанализе, появлении осознанных жизненных планов, психологическом усложнении, сознательном характере индивидуального самоопределения;

- формировании активной жизненной позиции, зависящей от мировоззрения как системы взглядов на мир; представлений об общих принципах и основах бытия как жизненной философии человека, суммы и итога его знаний; морального сознания, определении своего места в жизни и внутренней позиции. Мировоззрение личности можно рассматривать как отражательно-информационное явление, субъективную реальность, которая объективно проявляется в активности, реализующейся в организации собственной жизнедеятельности, детерминированной ответственностью за свою жизнь и место в обществе, потребностью в самоактуализации;

- развитии познавательных функций и интеллекта как с количественной, так и с качественной стороны; теоретического мышления, проявляющееся в высоком уровне гипотетико-дедуктивного мышления; активности, самостоятельности; критичности, ориентации на поиск проблем и сложность задач; стремлении к обобщениям, поиску общих закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами; формировании индивидуального стиля умственной деятельности; склонности к самообразованию;

- развитии творческих способностей, увеличении степени индивидуализации в интересах и способностях;

- дифференцированности эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также в повышении самоконтроля и саморегуляции;

- расширении круга личностно значимых отношений;
- в неравномерном развитии различных сторон личности (согласно закону гетерохронности развития, что провоцирует ее противоречивость;
- в стремлении к личностной экспансии, к самовыражению во всех сферах жизни (профессиональной, эмоциональной, личностной, социальной).

Перечисленные характеристики аналогичны обобщенному портрету личности как субъекта деятельности. «Одним из важнейших признаков субъекта и его активности является способность овладения целостными способами деятельности, всей совокупностью ее условий, объективных и субъективных средств ее реализации... Такая личность интегрирует внешние и внутренние условия деятельности (включая в число последних мотивационно-целевые способности, уровень притязаний и т.д.) индивидуальным и целостным образом и способом, оптимальным психологически и социально» [2].

Обращаясь к пониманию субъекта, можно говорить о том, что достижение, реализация возрастных целей и задач в контексте освоения профессиональной деятельности, теснейшим образом переплетенной с другими видами активности человека, и есть признаки, атрибуты субъекта, т.е. имеются взаимодетерминируемые связи между субъектом деятельности и профессионалом. Подготовка выпускника высшего учебного заведения как активного субъекта своей профессиональной деятельности, общественной жизни в целом становится определяющей целью в развитии отечественной высшей школы, при этом субъектное и профессиональное развитие происходит в единстве. В этой связи нам представляется логичным говорить о профессиональной субъектности будущего специалиста.

Проблемное поле изучения субъектности, как утверждают психологи, содержит еще много неизвестного. Субъектность является «синтезом или интегралом качеств личности в ее способе осуществления деятельности и требований деятельности к личности» [4]. А.В. Брушлинский, раскрывая сущность субъекта деятельности, приводит метафору «оркестра», динамической системы, настраивающейся на выполнение объективных требований деятельности, ее ценностью для субъекта, саморегулирующейся, устанавливающей гомеостаз усилий, затрат для достижения результата [4]. Поэтому изучение субъектности как сложноорганизованного, интегративного феномена, имеющего многоярусное, иерархически соподчиненное строение из различных уровней от нейродинамического, психодинамического до мета-уровней – высших уровней развития личности, находящихся в динамическом равновесии, представляет реальные трудности. Интерес представляют вопросы о том, в каких сферах молодые люди стремятся проявлять и чаще всего проявляют субъектность, как они относятся к ведущему виду деятельности, влияет ли и в какой степени информационная среда на формирование субъектности и др.

Выделение объектной и предметной сфер анализа, выдвижение гипотез и предположений. В качестве объекта исследования выступала субъектность, предметом исследования – согласование рефлексии процесса и

результатов ведущей деятельности обучающихся в настоящем времени и будущих экспектаций в контексте ценностного аспекта, обобщенное отношение студентов к различным сферам жизни.

Описание методического замысла и процедуры его реализации. В 2011/12 учебном году на базе Минского государственного высшего радиотехнического колледжа было проведено микроисследование, в котором приняли участие 65 студентов пятого курса. Им было предложено ответить на вопросы методик «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной), экспериментальной методики «Субъектная учебная активность студентов» (Т.В. Василец, И. Матвеева). В статистическую обработку и анализ также был включен средний балл успеваемости пятикурсников, отражающий интегральную характеристику эффективности учебно-профессиональной деятельности. Обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы SPSS методами корреляционного, факторного анализа, непараметрического метода сравнения двух независимых выборок.

Предъявление основных исследовательских результатов и их научную интерпретацию.

Описательная статистика эмпирических данных представлена в таблице 1.

Таблица 1

Результаты описательной статистики исследуемой

Методика	Переменные	Студенты МГВРК (65 человек)	
		Среднее, М	Стд. отклонение, δ
Субъектная учебная активность студентов	Субъектная учебная активность, направленная на саморазвитие	37,4	0,8
	Субъектная учебная активность, направленная на профессионализацию	31,5	0,6
	Сверхнормативная субъектная учебная активность	18,0	0,5
	Субъектная учебная активность, направленная на реализацию интересов	15,2	0,4
	Субъектная учебная активность, направленная на достижение академических успехов	17,3	0,5
Морфологический тест жизненных ценностей	Развитие себя	40,0	5,2
	Духовное удовлетворение	42,0	6,2
	Креативность	35,5	6,9
	Социальные контакты	39,8	6,7
	Собственный престиж	36,6	6,1
	Достижения	40,0	5,6
	Материальное положение	43,3	5,8
	Сохранение индивидуальности	40,1	6,1
	Профессия	57,4	8,7
Образование	55,0	8,6	

Семья	53,3	7,1
Общество	50,7	9,6
Увлечение	54,8	8,7
Физическая активность	46,6	8,3
Средний балл успеваемости	6,5	1,9

На первом этапе исследования с целью анализа взаимосвязей между субъектной активностью в учебно-профессиональной деятельности студентов, их успеваемостью и ценностями в различных сферах жизни был проведен корреляционный анализ методом r-Спирмена (r_s). Он показал наличие большого числа (25) умеренных прямых связей ($p = 0,001; 0,01$) между субъектностью и ценностями, причем субъектная учебная активность студентов, ориентированная на профессию, связана с 11 из 14 типов ценностей, кроме ценностей профессии, материального положения и сохранения индивидуальности, которые, в свою очередь, коррелируют с субъектной активностью, направленной на саморазвитие (табл. 2).

Таким образом, субъектность студентов в учебно-профессиональной деятельности ориентирована на: получение морального удовлетворения во всех сферах жизни (менее всего, в профессиональной); интересные занятия, приносящие внутреннее удовлетворение и реальные достижения; испытания своих способностей, особенно творческих; общественное признание и поддержку результатов их деятельности в различных сферах жизни; глубокое взаимопонимание, благополучие в семье.

Таблица 2

Фрагмент матрицы корреляций (интеркорреляция переменных, относящихся к методикам «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной), экспериментальной методики «Субъектная учебная активность студентов» (Т.В. Василец, И. Матвеева)

Переменные	Субъектная активность				
	саморазвитие	профессия	сверхнормативная	интересы	успех
Развитие себя		,376**			
Духовное удовлетворение		,536**	,357**	,316*	,443**
Креативность		,461**		,264*	,272*
Социальные контакты		,423**			,261*
Собственный престиж		,404**			
Достижения		,312*			
Материальное положение	,352**	,299*	,263*		,279*
Сохранение индивидуальности	,351**	,275*	,287*	,390**	,360**
Профессия	,308*	,286*			,309*
Образование	,386**	,403**	,341**	,272*	,290*
Семья		,321**			

Общество		,388**			
Увлечение	,331**	,431**	,267*	,330**	,396**
Физическая активность		,388**			

Для того чтобы быть саморазвивающимся субъектом, необходимы, по мнению молодых людей, образование ($r_s = 0,386$; $p = 0,001$), материальные средства ($r_s = 0,352$; $p = 0,001$), принадлежность к профессиональной группе ($r_s = 0,308$; $p = 0,01$) и умение выразить, подчеркнуть, защитить свои взгляды, идеалы, точку зрения ($r_s = 0,351$; $p = 0,001$). Субъектная активность, ориентированная на успех, соотносится с духовным удовлетворением ($r_s = 0,443$; $p = 0,001$), увлечениями ($r_s = 0,396$; $p = 0,001$), сохранением индивидуальности ($r_s = 0,360$; $p = 0,001$) и профессией ($r_s = 0,309$; $p = 0,01$). Сохранение индивидуальности ($r_s = 0,390$; $p = 0,001$), увлечения ($r_s = 0,330$; $p = 0,001$), духовное удовлетворение ($r_s = 0,316$; $p = 0,001$) связаны с субъектной активностью, направленной на интересы, а сверхнормативная субъектная активность коррелирует с духовным удовлетворением ($r_s = 0,357$; $p = 0,001$) в сфере образования ($r_s = 0,341$; $p = 0,001$).

С целью не столько уменьшения единиц анализа, сколько выявления семантической структуры ценностей как компонента, принадлежащего ядерному образованию субъектности обучающегося, на втором этапе был осуществлен факторный анализ. В результате были выявлены 5 факторов, объясняющих 73,5 % дисперсии: «рациональное восприятие профессии и сопутствующих ей благ» (23% дисперсии), «ценности, необходимые для широкой социализации» (19% дисперсии), «субъектная активность в настоящем времени» (18% дисперсии), «творческая ненормированная активность» (8,8% дисперсии) и «сохранение индивидуальности» (4% дисперсии) (таблица 3).

Для объяснения полученной картины обратимся к содержанию методик. Вопросы методики «Морфологический тест жизненных ценностей» ориентированы на будущее или на настоящее, взятое в широком социальном контексте. Например, шкала «Образование» включает такие вопросы, как «создавать что-то новое в изучаемой мною области знания»; «повышать уровень своего образования, чтобы внести вклад в изучаемую дисциплину»; «чтобы уровень моей образованности позволял чувствовать себя уверенно в общении с самыми разными людьми»; «повышать уровень своего образования, чтобы быть вхожим в круг умных и интересных людей»; «учиться, чтобы не отстать от людей моего круга»; «чтобы уровень моего образования соответствовал уровню образования человека, мнение которого я ценю» и др. Опросник «Субъектная учебная активность студентов» ориентирован на рефлексию студентами процесса и результатов своей учебно-профессиональной деятельности в настоящем времени («здесь и сейчас»): «интересуюсь содержанием новых книг, журналов в привлекающей меня области психологической науки или практики»; «некоторые темы или вопросы в процессе обучения настолько захватывали, что я старался (ась) найти больше информации о них, даже когда этого не требовалось преподавателем»; «мои знания и умения,

полученные за время обучения в вузе, в большей степени – результат самообразования» и т.д. (табл. 3).

Таблица 3

Ценности студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности

1 фактор (23% дисперсии)		2 фактор (19% дисперсии)		3 фактор (18% дисперсии)		4 фактор (8,8% дисперсии)		5 фактор (4% дисперсии)	
Профессия	0,916	Общество	0,756	Субъектная активность сверхнормативная	0,909	Креативность	0,728	Сохранение индивидуальности	0,724
Материальное положение	0,736	Семья	0,634	Субъектная активность, связанная с интересом	0,759	Увлечение	0,631		
Достижение	0,676	Физическая активность	0,629	Субъектная активность, направленная на успех	0,750				
Образование	0,662	Социальные контакты	0,626	Субъектная активность, направленная на саморазвитие	0,722				
Семья	0,571	Собственный престиж	0,587	Субъектная активность, связанная с профессией	0,648				
Духовное удовлетворение	0,545	Развитие себя	0,549						
Социальные контакты	0,538	Духовное удовлетворение	0,542						
Развитие себя	0,520	Достижение	0,521						

Получается, что настоящее никак не связано с будущим, т. е. люди либо не осознают, что они делают в настоящем, либо не могут объективно спрогнозировать свои перспективы. Более того, это касается, в первую очередь, переменных – «профессиональная деятельность» (которая у пятикурсников грядет) и «сверхнормативная субъектная активность», касающаяся дополнительного обучения, усилий по овладению материалом, выходящим за рамки программы. То же относится к переменным «материальное положение» и «достижения». Результаты согласуются с жизненными наблюдениями, с выводами других ученых [10; 13]. Подобные результаты были получены Т.В. Прокофьевой в 2001 году при изучении

становления субъектности подростка в учебной деятельности [12], интерпретируемые ею как низкий уровень ценностно-смысловой саморегуляции школьников в учебной деятельности. Общая картина усугубляется тем, что переменная «успеваемости» вообще осталась незадействованной, т.е. она не взаимосвязана ни с ценностями, ни с актуальной ведущей деятельностью.

Факторный анализ показал наличие фактора «ценности креативности», пусть и не связанного с ведущей деятельностью. Мысль о том, чтобы интегрировать творчество в учебный процесс, уже тривиальна, но при этом сложна в практическом применении. С.Л. Рубинштейн в статье «Принцип творческой самостоятельности» постулирует, что для объективного познания реальности субъект должен проявлять и «развивать творческую самостоятельность» и, соответственно, в педагогике «бесплодная рецептивность должна быть заменена системой, основа и цель которой – развитие творческой самостоятельности» [12].

Сохранение индивидуальности – еще более сложная задача, ведь индивидуальность для адаптации и интеграции в социальное пространство требует дополнительных сил как от самого человека, так и от социума. И тогда встают вопросы о направленности личности, об ее отношении к деятельности и об адекватных методах диагностики этого феномена [1]. Добавим, что человек, отстаивающий свою индивидуальность, должен быть не просто интеллектуальным, но умным.

На третьем этапе исследования из всей выборки пятикурсников были сформированы две группы (с низким и высоким средним баллом успеваемости), которые в дальнейшем сравнивались между собой при помощи критерия Манна-Уитни, применяемого для независимых выборок и непараметрического распределения признака. Для этого вычислялись факторные оценки для каждого испытуемого, а затем происходило сравнение. В результате выявлено, что по всем факторам отличия групп друг от друга отсутствуют.

Предъявление основных теоретических выводов и их аргументация.

Значения по многим переменным, находящиеся в пределах статистической нормы, означают равно распределенное внимание молодых людей к осмыслению всех сторон своей жизни, в том числе и профессиональной сферы деятельности. По всей вероятности, можно говорить скорее о формировании образа жизни, чем об уровне субъектности в конкретном виде деятельности. Эти результаты находят подтверждение в представлениях К.А. Абульхановой [1], С.А. Дружилова [3] о том, что молодые люди в первую очередь заботятся о широкой социализации, нежели освоения глубины мира профессии.

Результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу о том, что уровень развития различных составляющих субъектности студентов неодинаков, имеются более выраженные и чаще встречаемые компоненты, качественный анализ которых говорит о стихийном ее формировании, не

всегда адекватном и эффективным, но зато поддерживающим учебную мотивацию.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ