

**Юхновец, Т.И. Субъектность – построение собственного образовательного маршрута или что-то еще?/ Л.В. Марищук, Т.И. Юхновец // Минский государственный высший радиотехнический колледж: тенденции инновационного развития инженерно-педагогического образования : сб. науч. ст. : в 2 ч. / М-во образования РБ, УО МГВРК ; под общ. ред. канд. пед. наук, доцента С. Н. Анкуды. – Минск : МГВРК, 2014. – Ч. 2. – 180 с. – С.79-84.**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

## Субъектность – построение собственного образовательного маршрута или что-то еще?

Л.В.Марищук, доктор психол.  
наук, профессор  
Российский государственный  
социальный  
университет (филиал в г.Минске)  
Т.И. Юхновец, старший  
преподаватель  
кафедры основ специальной  
педагогике и психологии  
учреждения образования  
«Белорусский государственный  
педагогический университет  
имени Максима Танка»

Введение. Понятие «субъект» (от латинского *subjectum*, *i* – «субъект») определяется нами как активность личности, направленная на самопреобразование, развитие себя; принятие ответственности за результаты собственной деятельности; проявление самосознания, в том числе профессионального. Проблема субъектности, обретаемой в процессе профессионального обучения и становления профессионала, в начале XX века была поставлена Н. А. Рыбниковым (1928 г.); в 60-е годы – Б. Г. Ананьевым и решается учеными его школы по сей день [цит. по 1]. В исследованиях Б. Г. Ананьева [2] осуществлен переход к целостному изучению человека, концептуально объединив в понятии субъекта деятельности такие различные характеристики, как темперамент, характер, способности. На каждом этапе своей реализации субъект выступает как носитель определенной системности, раскрывающейся во взаимодействии с миром, созидая свою сложную многоуровневую систему психической организации индивид–личность–субъект–индивидуальность. Это деление «есть отражение многообразия самих феноменов человека, выступающих как вид *Homo sapiens*, как человечество в его историческом существовании и личность, как субъект и индивидуальность» [2, с. 50]. Становление субъектности в процессе освоения учебной деятельности в начальной школе – развивающее обучение – имеет не менее давнюю историю. Хрестоматийной стала фраза Л. С. Выготского: «Обучение всегда влечет за собой развитие, но только правильно организованное обучение». Известно, что «правильно организованным» является обучение, ориентированное на зону ближайшего развития ребенка [3]. А взрослого? Субъект деятельности – личность, способная самостоятельно выстраивать свой «образовательный маршрут», но для этого необходимо обладать определенным объемом знаний, навыков и умений познавательной деятельности, не только уметь

учиться, т. е. учить самого себя, но знать, чему учиться и для чего учиться. Пансофия Я. А. Коменского [цит. по 4], раскрываемая им в «Великой Дидактике», цель воспитания определяет в познании себя в окружающем мире – умственном воспитании, вспомним «*nosce te ipsum*» Сократа, и управления собой – нравственном воспитании. Религиозное воспитание как стремление к Богу, не полагая себя компетентными в этом вопросе, оставим за рамками нашей статьи. Безнравственный гений не менее опасен, чем необразованный глупец, мнящий себя мудрецом и поучающий других. Вспомним Сократа еще раз: «Я знаю, что я ничего не знаю; другие не знают и этого». Субъектность личности, повторим, проявляется в самостоятельном и осознанном построении перспективы собственного развития в избранной сфере деятельности и жизни в целом, адекватной рефлексии «образовательного маршрута», принятии на себя ответственности за его результат. Субъектность обеспечивает личности успешность принятия решений, самостоятельность функционирования в постоянно меняющихся социальных условиях. Иначе говоря, субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности. При создании субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейн определял понятие субъекта как философское, обозначающее имманентный источник активности. Анализ категории «деятельность» С. Л. Рубинштейн заканчивает постановкой проблемы человека, субъекта этой деятельности. Рассматривая проблему субъекта деятельности, С. Л. Рубинштейн выступал против понимания их взаимосвязи как чисто внешней. В деятельности он видел условие формирования и развития субъекта. Субъект не только действует, преобразуя объект в соответствии со своей целью, но и сам изменяется [5].

Ученица С. Л. Рубинштейна, К. А. Альбуханова-Славская [6], продолжая линию учителя, подчеркивает, что личность является субъектом тогда, когда она способна регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное ее целям, ценностям. Активность личности проявляется в том, как она преобразует обстоятельства, направляет ход жизни, формирует жизненную позицию. Динамика жизни человека перестает быть случайным чередованием событий, она начинает зависеть именно от его активности, от способности организовать и придать событиям желаемое направление. Человек становится субъектом и в том смысле, что он вырабатывает способ решения жизненных противоречий, осознавая свою ответственность перед собой и людьми за последствия такого решения. Солидарен с С. Л. Рубинштейном и А. В. Брушлинский [7], уделивший особое внимание анализу категории субъекта. А. В. Брушлинский подчеркивает, что трактовка человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром (практического, чисто духовного и т. д.). Он не ограничивает анализ активности деятельностью, подчеркивая, что

важнейшее качество человека – «быть субъектом, творцом своей истории: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности творческой и нравственной» [7, с. 34]. Основная часть. Субъектность – это целостная характеристика человека, определяющая его способность быть активным и самостоятельным, уметь ставить цели, осознавать мотивы, прогнозировать, анализировать и корректировать свою деятельность. Личность является субъектом тогда, когда она способна организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное ее целям, ценностям, обладает высоким уровнем ответственности. Учебная субъектность является одной из составляющих интегральной способности человека быть субъектом жизнедеятельности. В ее структуре выделяются такие составляющие, как ценностно-смысловая саморегуляция в учебной деятельности, основным механизмом которой является соотнесение задач конкретной деятельности с жизненными ценностями и задачами; контрольно-действенная саморегуляция в учебной деятельности, которая представляет собой интериоризированную структуру учебной деятельности, и учебная инициативность как способность обучающегося по собственной инициативе вовлекать преподавателя в учебное сотрудничество. Однако анализ практики образовательного процесса в вузе демонстрирует недостаточную сформированность учебной деятельности даже у студентов, то есть навыки познавательной деятельности как автоматизированные логические действия у студентов не были выработаны (освоены) в школе и не так успешно, как можно было бы ожидать, формируются в вузе. Последнее обусловлено, вероятно, определенными недочетами в информационном обеспечении студентов, под которым мы понимаем не только и не столько содержательную сторону учебного процесса (содержание и последовательность изучения дисциплин), сколько сторону психологическую: проблему восприятия и усвоения учебного материала, обеспечиваемых, прежде всего, именно уровнем сформированности умственных действий как логических, так и мнемических. Более того, последние зависят от первых в гораздо большей степени, нежели принято считать, ибо цели и структура мнемического действия как при запоминании, так и при припоминании подобны действию мыслительному, логическому: выделение связей и отношений, то есть их анализ и синтез. Научить человека мыслить – значит научить его выполнять логические действия в ходе решения мыслительных (учебно-познавательных) задач, научить интериоризовать и экстериоризовать учебную информацию. Но если интериоризация материала связана больше с внутренней речью, более свернутой, компрессированной по сравнению с внешней, то противоположное действие – экстериоризация предполагает свободное владение устной и письменной речевой деятельностью, которая также неразрывно связана с мышлением как и внутренняя, ибо внешняя речь

есть процесс превращения мысли в слово, «материализация... мысли» [3]; именно «в речи мы формулируем мысль, но, формулируя, мы сплошь и рядом ее формируем» [5]. Вернемся, однако, к деятельности учебной, согласно Д. Б. Эльконину [8], она имеет своим содержанием освоение обобщенных способов действий в сфере научных понятий, побуждается мотивами собственного роста, собственного совершенствования и направлена на обучающегося как ее субъекта. Учебная деятельность – деятельность, преобразующая своего субъекта благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах познавательной деятельности, порождаемой познавательной потребностью, а она, как известно, не насыщаема. Критериями субъектности обучающихся являются: активность (внутреннее стремление субъекта к эффективному освоению окружающей действительности, к самовыражению относительно внешнего мира, деятельностьное отношение к себе и окружающей действительности), самостоятельность (независимость выбора и ответственность за результаты своих действий), рефлексивность (познание субъектом внутренних психических актов и состояний), стремление к саморазвитию (движение к эмоциональной и когнитивной зрелости, выражающееся в стремлении к достижениям и в адекватном уровне притязаний), конструктивное взаимодействие с окружающей средой (регулирование границ своего «Я» с внешним миром) [9]. В каждом человеке с рождения заложена возможность стать субъектом своей жизни. По-видимому, каждый человек стремится развить эту потенцию, что проявляется в активности, направленной на освоение деятельности и жизнедеятельности. Учебная деятельность выступает в качестве одного из этапов социализации, субъектогенеза, необходимого ребенку, подростку, юноше для того, чтобы утверждать себя в качестве субъекта собственной жизни. Поэтому субъектность обучающихся – это и начальное условие, и следствие, результат обучения. Для доказательства этого тезиса было реализовано исследование, целью которого стало выявление взаимосвязи субъектной активности обучающихся в учебнопрофессиональной деятельности и их академической успешности. В соответствии с целью решалась задача – проанализировать связи субъектной активности в учебно-профессиональной деятельности, коммуникативной компетентности и профессиональной самооценки студентов. В исследовании использовались методики: «Вопросник учебной активности» А. А. Волочкова (11 субшкал). По мнению этого автора, учебная активность состоит из четырех подсистем, являющихся иерархическими уровнями целостной системы, построенной по динамическому принципу. Первая – потенциал активности в учебной деятельности – скрытая, непосредственно не наблюдаемая внутренняя тенденция, готовность к осуществлению учебной деятельности, включающая учебную мотивацию, выражающую субъективное отношение

к учебе, и обучаемость, выражающую объективные возможности освоения материала и их самооценку. Вторая – регулятивный компонент, выражающий соотношение произвольной, волевой и импульсивной, эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности. Третья – динамический компонент структуры учебной активности – характеристики темпа, интенсивности, вариативности, стремления к видоизменению учебной деятельности. Четвертая – результативный компонент, включающий объективные, внешне зафиксированные результаты учебной деятельности (успеваемость, обученность), и субъективные, внутренне пережитые результаты (самооценка результатов, удовлетворенность или неудовлетворенность ими) [10]. «Компетентность социального взаимодействия» Н. М. Кодинцевой (16 субшкал) [11]. Анкета, построенная на показателях профессиограммы, предложенной Е. С. Романовой [12], в которой испытуемым рекомендовалось оценить в пятибалльной шкале (где 1 – полное отсутствие, а 5 – абсолютное присутствие качества) перечень профессионально важных качеств (ПВК) и анти-ПВК у «идеального специалиста» и у себя. В анализ были включены средние значения полученных оценок и профессиональная самооценка, отражающая степень близости самооценки и идеальной модели специалиста, сформированной в сознании обучающегося, средний балл успеваемости студентов. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS 18.0. Вычислялась значимость различий непараметрическим методом U-критерий Манна-Уитни; проведен корреляционный анализ методом rs (по Спирмену). Исследование проводилось на базе БГПУ им. М. Танка и МГВРК со студентами 3-го курса. Выборки студентов БГПУ и МГВРК были оценены на предмет различия по всем 33 диагностическим переменным. На основании того, что только по двум характеристикам были зафиксированы значимые различия – по среднему баллу академической успеваемости ( $U = 241$ ;  $p = 0,024$ ) и средней оценке анти-ПВК образа идеального специалиста ( $U = 222,5$ ;  $p = 0,01$ ) – студенты БГПУ и МГВРК были объединены в одну выборку. Студенты МГВРК учатся лучше (и критичнее относятся к анти-ПВК идеального специалиста ( , нежели студенты-психологи – ( против ( , что может свидетельствовать о более четко формирующейся профессиональной позиции студентов-инженеров. Экспериментальная выборка составила 59 человек. Методом двухстепенного тройного ранжирования по критерию академической успешности выборка была поделена на две контрастные подгруппы: 19 – низко-успешные («неуспешные» – «НУ») и 37 средне-успешные («успешные» – «У»), 3 человека с действительно высокой академической успешностью (средний балл – 8–10 баллов) из анализа были исключены. Результаты подгрупп сравнивались между собой. «Успешные» отличались от «неуспешных» по переменным: средний балл успеваемости ( $U = 10$ ;  $p = 0,01$ ;  $\bar{x} = 5,53$  и  $6,68$ ); «Уровень исполнительской динамики» ( $U = 13$ ;  $p =$

0,021; = 21,13 и 28,62); «Результативный компонент учебной активности» ( $U = 13$ ;  $p = 0,021$ ; = 28,00 и 31,76); «Общая динамика активности» ( $U = 13$ ;  $p = 0,021$ ; = 20,81 и 27,05); «суммарная шкала учебно-профессиональной активности» ( $U = 10$ ;  $p = 0,01$ ; = 26,69 и 29,55); «контрпродуктивный уровень компетентности социального взаимодействия» ( $U = 17$ ;  $p = 0,05$ ; = 5,08 и 4,51); «личностно-творческий уровень социального взаимодействия» ( $U = 9$ ;  $p = 0,008$ ; = 21,01 и 24,15); «общая оценка компетентности социального взаимодействия» ( $U = 9,5$ ;  $p = 0,009$ ; = 35,35 и 37,55); «контрпродуктивный уровень компетентности социального взаимодействия в сфере неформальных отношений» ( $U = 12$ ;  $p = 0,016$ ; = 2,23 и 1,68); «личностно-творческий уровень социального взаимодействия в сфере неформальных отношений» ( $U = 9$ ;  $p = 0,007$ ; = 8,83 и 11,39); «контрпродуктивный уровень компетентности социального взаимодействия в сфере социальной активности» ( $U = 10$ ;  $p = 0,01$ ; = 2,41 и 1,91); «личностно-творческий уровень социального взаимодействия в сфере социальных решений» ( $U = 13,5$ ;  $p = 0,023$ ; = 12,53 и 13,74).

Успешные студенты отличаются от неуспешных, прежде всего, по динамическому компоненту структуры учебной активности (показателям темпа, интенсивности, вариативности, стремления к творческому преобразованию учебной деятельности); по результативному компоненту учебной активности (объективным, внешне зафиксированным и субъективным, внутренне пережитым результатам учебной деятельности); по более развитой способности решать проблемные ситуации социального взаимодействия. Результаты выполнения испытуемыми общей выборки указанных выше методик были подвергнуты корреляционному анализу. Проанализируем показатели ряда шкал. Корреляции между академической успешностью и остальными показателями выявлены не были, что может свидетельствовать либо о неполной сформированности учебной деятельности у всех испытуемых, либо о том, что субъектность студентов может проявляться не в ведущей для этого возраста учебно-профессиональной деятельности. Есть третий вариант: лица, академически успешные – трое из 59 – из анализа были исключены. Выявлены значимые взаимосвязи ( $p < 0,001$ ) между переменными. «Общий показатель компетентности социального взаимодействия» коррелирует с «профессиональной самооценкой» ( $r_s = 0,36$ ); «учебной субъектной активностью», являющимся итоговым показателем методики ( $r_s = 0,31$ ). Последние два коррелируют между собой ( $r_s = 0,38$ ) вероятно потому, что ведущая учебно-профессиональная деятельность определенным образом влияет на формирование профессиональной самооценки, что косвенно указывает на развитие профессионального самосознания. Студенты в процессе обучения (на семинарах, практических занятиях) включены в формальные и неформальные отношения (с одноклассниками и преподавателями), общение с которыми способствует их социализации,

совершенствуя социальное взаимодействие. Способствует этому применение интерактивных методов обучения, формирующих умения работать в команде. Затем корреляционному анализу были подвергнуты все вышеназванные показатели, выявленные в подгруппах «У» и «НУ». Отметим, что выявленные связи не повторялись. Так, в подгруппе «У» показатель академической успешности высоко скоррелировал с «контрпродуктивным уровнем компетентности социального взаимодействия в сфере социальной активности» ( $r_s = 0,69$ ), понимаемого как отсутствие достаточных ресурсов для творческого решения проблемных ситуаций. Иначе говоря, студенты подгруппы «У» не умеют искать «обходных» путей, чтобы получать «нормальные» отметки, они вынуждены овладевать учебным материалом. Показатель «профессиональная самооценка» отрицательно связан с «нормативным уровнем социального взаимодействия в неформальных отношениях» ( $r_s = -0,61$ ), т. е. отношения с одноклассниками складываются достаточно не просто, также как и с товарищами вне вуза. Обсуждаемый показатель связан также с показателями шкал «Регуляция активности» ( $r_s = 0,71$ ), «Контроль действия при реализации» ( $r_s = 0,63$ ), характеризующими саморегуляцию в учебной деятельности. Вероятно, осознание себя профессионалом в близком будущем заставляет в меру сил учиться – учить самих себя, организовывая регулярное посещение занятий и подготовку к ним. Другие показатели коррелируют в группе «НУ». Отрицательно связаны с академической успешностью ( $r_s = -0,86$ ) и «Суммарным индексом учебной активности» ( $r_s = -0,90$ ) показатели шкалы «Компетентность социального взаимодействия». Возможно, успешное «лабиринтирование» в межличностных отношениях и учебной деятельности мешает им хорошо учиться. «Профессиональная самооценка» отрицательно коррелирует с «Личностно-творческим уровнем социального взаимодействия в формальных отношениях» ( $r_s = -0,79$ ), т. е., чем ниже студент оценивает себя как будущего профессионала, тем разнообразнее «творческий» подход к решению деловых ситуаций.

Заключение. Субъектность – это целостная характеристика человека, определяющая его способность быть активным и самостоятельным, уметь ставить цели, самостоятельно выстраивать «собственный образовательный маршрут» (зону ближайшего развития), осознавать мотивы, прогнозировать, анализировать и корректировать свою деятельность, в том числе и учебную, нести ответственность за свой выбор и результаты деятельности. Результаты эмпирического исследования доказывают: – студенты-психологи практически не отличаются от студентов-инженеров; – студенты подгруппы «У» выстраивают свой образовательный маршрут через осмысление учебно-профессиональной деятельности, что способствует обретению ими социальной компетентности и их личностному развитию; – напротив, студенты подгруппы «НУ» обладают умением налаживать социальные контакты, проявляют большую

социальную гибкость. Они, несомненно, также личностно развиваются в процессе обучения в вузе, однако это развитие не связано с учебной активностью, а направлено на совершенствование способности к социальному взаимодействию, обеспечивающему им возможность сохранения статуса студента (не вылететь из вуза), адекватно низкая профессиональная самооценка подтверждает это. Субъектность, конечно, не самоцель, но качество, прямо способствующее профессионализации и личностному росту, а косвенно – конкурентоспособности и успешности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ