

Сравнительный анализ взаимосвязи ответственности и субъектности студентов, будущих психологов и инженеров

Аннотация.

В статье предпринята попытка проанализировать историю исследований понятия «ответственность», понять современные концепции в контексте профессиональной подготовки психологов. Приведены данные экспериментального исследования, цель которого состояла в поиске психологических особенностей взаимосвязи ответственности и субъектности студентов-психологов и студентов-инженеров, опосредованных процессом профессионализации.

The Summary.

The author tried to analyze the history of notion “responsibility” investigations, to understand it’s contemporary conceptions in the psychologists professional training context. Some results of empirical investigation with the aim to find out the responsibility and subjectivity correlations psychological peculiarities of students-psychologists and students-engineers mediated by professionalization process.

Введение

Во все времена ответственность личности считалась одной из самых показательных черт характера человека, к чему следует стремиться, особенно в период активного развития и созревания. Однако объектом психологических исследований она стала относительно недавно – с 60-х гг XX столетия, и приобретает новые аспекты в контексте субъектной парадигмы в психологии, к которым можно отнести развитие антропоцентрического подхода в понимании ответственности, и его гармоничная интеграция с социоцентрической позицией.

Одним из первых об «ответственности» как «нравственном чувстве» писал А.Ф.Лазурский [5], подчеркивая при этом, что развитое чувство ответственности характерно для лиц, относящихся к «высшему уровню». Среди них (О.Кромвель, Ришелье, А.И.Герцен, Наполеон, Бисмарк, Ф.Демидов) вряд ли можно найти хотя бы одного из них, не являвшегося субъектом собственной деятельности. Слово субъектность в книге А.Ф.Лазурского не встречается, эта номинация качества личности появилась позже, у Б.Г.Ананьева. Не станем, однако забывать, о том, что Б.Г.Ананьев принадлежал к той же школе В.М.Бехтерева, что и А.Ф.Лазурский. Связь ответственности и субъектности теоретически показана ими, наши эмпирические данные будут представлены ниже.

Если проанализировать этимологию слова «ответственность» в ряде европейских языков – responsibility (англ.), responsabilità (итал.), responsabilidad (исп.), responsabilidade (португ.), responsabilité (франц.), производных от латинского – re-spondeo, spondi, sponsum, ere – отвечать, в основе которого лежит – spondeo, spondi, sponsum, ere – торжественно обязаться, клятвенно обещать. Клятву нарушить нельзя, отсюда и значимость ответственности личности перед обществом и самой собой.

Психологическое содержание ответственности раскрывается в трудах отечественных ученых: К.А. Абульхановой-Славской, А.Г.Спиркина,

К.Муздыбаева, В.Ф. Сафина,В.П., Прядеина, Т.Н.Сидоровой; зарубежных: Е.Стауба, Л.Беркович, Л.Р.Даниелса, Дж. Роттера, С.Шварца, В.Франкла, Ж. Пиаже, Л.. Кольберга и Ф. Хайдера [1, 6].

Анализ литературы позволяет констатировать, что содержание понятия «ответственность» раскрывается посредством различных его аспектов, таких как: обращение к интра-, либо интер личностной стороне; соотношение с понятиями «долг», «совесть», «свобода», «нравственность», «мораль», «выбор»; деятельностный контекст; соотношение сознательного и бессознательного; ее объяснение с позиции каузальной атрибуции; с точки зрения процесса социализации, воспитания и развития.

Под ответственностью понимается:

– «присущее личности как субъекту деятельности, владеющему ее целостным контуром и гарантирующей получение результата вне зависимости от непредвиденных трудностей и обстоятельств и обеспечение текущей деятельности на заданном вначале качественном уровне и в определенный срок» [2];

– «обязанность выполнения объективных требований общества к личности и личности к обществу, необходимость соответствия поведения личности социально-нормативным требованиям, ее долгу и обязанностям, подчиненность поведения личности социальному контролю (внешнему и внутреннему)» [10];

– «способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности общему делу, а при несоответствии – чувство невыполненного долга» [цит. по 8];

– «моральное качество личности и категория этики, отражающая, с одной стороны, способность человека отвечать за свои поступки, с другой – возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке» [10];

– «осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил» [9];

– «самостоятельное, добровольное осуществление необходимости в границах и формах, определяемых субъектом» [6];

– «стремление и обеспечение субъектом целостности, самостоятельности и успешности деятельности, общения» [4];

– «гарантированное субъектом достижения результата собственными силами на основе самостоятельного принятого решения, осознанного долга и совести» [8];

– «одно из самых общих свойств личности, включающее отражение эффективно-мотивационной, познавательно-интеллектуальной и деятельностно-поведенческой сферы субъекта как целостности» [цит. по 4];

– «добросовестное исполнение того, что человек считает своим долгом» [5].

К.А. Абульханова-Славская указывает, что проблема ответственности возникает в процессе соотношения личных потребностей, мотивов, желаний с требованиями общества и рассматривает ее как личностный механизм

реализации необходимости [1]. Занимаясь изучением активности личности, обладающей субъектностью, этот автор приходит к выводу, что ответственность, являясь одной из многочисленных характеристик, взаимосвязана с ними не линейными, но многомерными закономерностями. Встречающиеся взаимосвязи могут быть как в чистом, так в осложненном (противоречивом, нейтрализующем, парадоксальном и др.) виде. Так, например, «оптимальной может быть признана такая связь инициативы и ответственности, которая существует между ними как устойчивыми качествами личности...; у отдельных личностей инициатива может преобладать над ответственностью и, наоборот... Деятельность может начинаться инициативно, но не перерасти в ответственную реализацию и, наоборот, начинаться ответственно, но не перерасти в инициативнее ее осуществление». Осложненные виды взаимосвязей вызваны в одном случае, отсутствием идентификации субъекта ответственности с субъектом инициативы, в другом, противоречием этой идентификацией с социально-психологической ориентацией, либо с характерологией личности и свидетельствуют о различных способах моделирования пространства субъектной активности.

В свою очередь, ответственность, как и многие психологические качества, имеет структуру. В.П.Прядеин выделяет основные ее структурные компоненты: динамический, эмоциональный, регуляторный, мотивационный, когнитивный и результативный и подчеркивает их взаимосвязь и взаимообусловленность [8].

В соответствии с многомерно-функциональным анализом отдельных свойств личности ответственность представляет собой достижение результата на основе взаимодействия регуляторно-динамических и мотивационно-смысловых компонентов.

В отечественной психологии предприняты попытки операционализировать это понятие: В.П.Прядеиным в соавторстве с А.И.Крупновым разработан вопросник «Ответственность» (2001). На основе исследований ими были составлены психологические характеристики ответственности различных возрастных групп населения; представителей женского и мужского пола; студенческой молодежи.

В зарубежной психологии ответственность рассматривается в контексте развития нравственного сознания личности (Ж.Пиаже) и формирования моральных суждений (Ф.Хайдер); оказания помощи в рамках социальной психологии. Внимание ученых направлено на различные аспекты социальной ответственности – причины, условия, характеризующие как ситуацию, так и личность. Одной из первых попыток объяснения причин просоциального поведения личности считают концепцию потребностей Мюррея, а именно, действие мотива заботливости. В дальнейшем были разработаны: теоретико-нормативная концепция (Шварц), концепция внутреннего-внешнего контроля (Роттер), личностных переменных просоциального поведения (Стауб) и др. концепции. Латане и Дарли (Latane, Darley, 1968) описали эффект «диффузией ответственности»; Берковитц,

Даниелс и др. проводили эксперименты, направленные на понимание нормы социальной ответственности. В целом, можно говорить о том, что понимание ответственности обусловлено системой ценностей, принятой обществом и самой личностью [6].

В этом ряду исследований отдельно стоит концепция В.Франкла. Помимо того, что понятие ответственности занимает значительное место в разработанной им логотерапии, оно рассматривается с позиции антропоцентрического подхода. С точки зрения В.Франкла, для понимания ответственности важны два аспекта: за что и перед кем мы ответственны [11].

Человек, согласно В.Франклу, несет ответственность в первую очередь за реализацию своей жизни, судьбы перед самим собой. «Если я хочу стать тем, чем я могу, мне надо делать то, что я должен. Если я хочу стать самим собой, я должен выполнять личные и конкретные задачи и требования. Если человек хочет прийти к самому себе, его путь лежит через мир», – пишет психотерапевт [11, с.120]. Он считает, что основой взаимоотношений человека с миром должно составлять практически самоотречение от своей персоны: «лишь в той мере, в какой мы забываем себя, отдаем себя, жертвуем себя миру, тем его задачам и требованиям, которыми пронизана наша жизнь, лишь в той мере, в какой нам есть дело до мира и предметов вне нас, а не только для нас самих и наших собственных потребностей, лишь в той мере, в какой мы выполняем задачи и требования, осуществляем смысл и реализуем ценности, мы осуществляем и реализуем также самих себя» [11, с.120]. А по поводу самоосуществления и самореализации, не только В.Франкл, но и В.Н.Дружинин, Б.С.Братусь пишут, что они необходимы для достижения результата, но не как самоцель, интенция.

С позиции антропоцентрического подхода к пониманию ответственности субъектной личности, особое значение приобретает совесть как «инстанция, взывающая к ответу, как за свое самоосуществление, так и за все, что находится в сфере свободы человека» [3], то, перед чем человек несет ответственность, ... трансцендентное «Ты», символ Бога [11, с.126]. Совесть как «целостное интегрированное состояние сочувствия, сопереживания, сопричастности «бытию-в-мире», отражающее меру совпадения существования и сущности человека и переживающееся как акт самоосуществления в ситуациях нравственного выбора» [3, с.42], можно понимать как когнитивно-аффективный феномен, тогда как ответственность имеет ярко выраженный поведенческий аспект.

Психологи, занимающиеся проблематикой развития субъектности личности, неоднократно подчеркивали ее неразрывную связь с ответственностью как важнейшей характеристикой.

Под субъектностью мы понимаем, прежде всего, принятие ответственности за результаты собственной деятельности; активность личности, направленную на самопреобразование, на развитие себя; проявление самосознания, в том числе, профессионального.

Субъектность человека как высший уровень активности, целостности, автономности человека, проявляющаяся не только в познавательном

отношении к миру, но и в отношении к людям, в способности осознанно, самостоятельно, целенаправленно, на основе саморегуляции преобразовывать и конструировать возможности и свойства в социально и профессионально значимые качества проявляется в ответственности.

Б.Г.Ананьев (1969), рассматривая субъектность как макрохарактеристику личности, придавал первостепенное значение ценностно-смысловому компоненту, нравственным убеждениям, социально значимым смыслам деятельности, с которыми соотносится ответственность [6].

Понятию «личность с развитой субъектностью» синонимично понятие «самоопределяющаяся личность» (В. Ф. Сафин), в содержание которого психолог включает аспект границ, пространства. «Такая личность в рамках своего бытия вбирает в себя ту часть общественных отношений, которая была порождена ею самой в пределах представленных ей обществом возможностей» [цит. по 8].

Однако субъект проявляет свою активность и преобразующее, ответственное отношение не тотально на все, что находится в поле его зрения, но в определенной степени избирательно, причем не только к внешним, но и к внутренним феноменам психологической жизни. Это инициирует теоретические и практико-ориентированные психологические исследования, например, связанные с изучением референтности, «психологического» и «социально-психологического пространства» (А.Л.Журавлев, А.Б.Купрейченко). Последнее подразумевает «субъективизированную» среду, т. е. избирательно воспринятую и оцененную, представленную в сознании и освоенную субъектом, дополненную и преобразованную, а точнее сказать — «порожденную», созданную, сформированную и поддерживаемую самим субъектом в соответствии с его жизненными принципами и смыслами, ценностями и целями и т. д.» [6].

В современных исследованиях уточняется не только интрапсихологический аспект субъектности и ее взаимосвязи с ответственностью, но и социально-психологический в широком масштабе. В этом смысле интересна концепция А.Н.Поддьякова [7] о развитии личности, осуществляемое под влиянием различных типов межличностного взаимодействия личности и социального окружения, включающего как содействие, так и противодействие получению опыта. Под противодействием, например, в сфере образования он понимает «преднамеренную дезориентацию обучаемых и воспитуемых в условиях конфликтов целей и нравственных установок участников социальных взаимодействий», что многократно усиливает проблему ответственности за развитие и возможности сопротивления негативным воздействиям (ориентации вопреки дезориентации). В связи с этим, уточняется вопрос и о ситуации межличностного взаимодействия, имеющей «многоуровневый социальный контекст, в котором происходит воспроизводство и производство культуры - начиная с базовых, фундаментальных уровней и кончая локальными, ситуативно детерминированными». А.Н. Поддьяков,

вслед за Г. Дэниэлсом, подчеркивает необходимость выхода за рамки микросоциального анализа диадических взаимодействий в системе «преподаватель – учащийся» и рассмотрения широкого социокультурного контекста. Он предлагает ввести помимо «зоны ближайшего развития» (Л.С.Выготский) следующий континуум зон: зона обязательных деятельностей и действий, неисполнение которых наказывается в той или иной форме; зона поощряемых (но не строго обязательных) деятельностей и действий; зона свободного движения; зона не одобряемых, но и не наказываемых, деятельностей и действий; зона запрещенных деятельностей и действий [7].

В зонах «подавляющего и задерживающего развития» (А.Г.Асмолов) «человек из-за вольного или невольного противодействия со стороны других не учится тому, чему мог бы научиться, и не развивает в себе то, что мог бы развить» [цит. по 7].

В соответствии с вышеизложенным, А.Н. Поддьяков считает необходимым говорить о развитии ответственности, особенно у субъектов образовательной среды, опираясь, в том числе, и на понятие «пространства ответственности» (К.Бенсон). Последнее «определяется тем, что мы должны и чего не должны ни при каких обстоятельствах делать – иное невысказано для меня, пока я тот, кто я есть». Согласно представлениям К.Бенсона личность развивается не только под влиянием различных учителей, но и под управлением собственной нравственности и ответственности, механизм которого состоит в блокировании разворачивания некоторых своих способностей по моральным соображениям. «Обучение и развитие в данном направлении он считает для себя невысказанным, хотя сознает, что мог бы достичь здесь компетентности или даже мастерства» [7].

А.Н. Поддьяков подчеркивает неравномерное соотношение компетентности учителя и ученика в предметно-содержательном плане, и в плане ответственности. Если первый закономерен, то вторым необходимо управлять, причем в сторону гармонизации, равновесия, а в некоторых ситуациях вплоть до обратного компетентностному аспекту соотношения для того, чтобы он стал определяющим по отношению к зонам возможного развития.

Особенную актуальность заявленных положений А.Н.Поддьяков относит не только к психологии обучения, но и к обучению психологии, подкрепляя свою позицию мнением Б.С.Братуся о том, что «мощь направленной радиации психологического знания уже открыта и применяется на живых людях» [цит. по 7].

Таким образом, между субъектностью личности и ответственностью имеется взаимосвязь; в качестве рабочих понятий использованы определения субъектности и ответственности, введенные Б.Г.Ананьевым и В.П.Прядиным соответственно, согласно которым эти черты личности носят системный характер.

Основная часть

В связи с заявленной проблематикой в 2012/13 учебном году была проведено исследование. Центральным вопросом, на который хотелось получить ответ, состоял в поиске психологических особенностей взаимосвязи ответственности и субъектности студентов-психологов, опосредованных процессом профессионализации. В микроисследовании приняли участие 66 студентов психологического профиля образования (3 курс факультета психологии БГПУ им. Максима Танка и РГСУ) и 71 студент 3 курса технического вуза г.Минска. Им были предложены методики «Ответственность» (В.П.Прядеина), «Учебная активность» (А.А.Волочкова).

Ответственность как системное качество личности рассматривалось с точки зрения функционального единства мотивационных, эмоциональных, когнитивных, динамических, регуляторных и результативных составляющих. Под динамическим компонентом ответственности исследовалось поведение субъекта по параметру эргичности, характеризующей его как самостоятельного, справляющегося с заданиями без дополнительного контроля, тщательно выполняющего трудные и ответственные поручения. Эмоциональный компонент ответственности изучался по параметрам стеничности (появление выраженных положительных эмоций во время выполнения ответственных дел) и астеничности (преобладание отрицательных эмоций в процессе выполнения ответственного задания). Регуляторный компонент ответственности рассматривался с позиции интернальности/экстернальности субъекта: самостоятельности, самокритичности и независимости при выполнении ответственных дел, по способности субъекта брать ответственность на себя либо переложения ответственности на других людей и обстоятельства. Мотивационная составляющая изучалась на предмет ее социоцентричности/эгоцентричности, т.е. мотивация, связанная с чувством долга, либо личностной значимости (желания обратить на себя внимание в процессе реализации дела, получить поощрение, вознаграждение, избежать личных осложнений, возможного наказания). В контексте изучения ответственности когнитивный компонент включал осмысленность (целостное и глубокое осознание смысла личностной позиции) и осведомленность (поверхностное понимание ответственности, фрагментарное рассмотрение неспецифических характеристик). Результативный компонент ответственности рассматривался в сферах: предметной (связанной с результатами субъекта при выполнении коллективных дел, его самоотверженностью и добросовестностью) и субъективной (связанной с личностным благополучием, самореализацией, развитием различных сторон и качеств личности).

Субъектная учебная активность в понимании А.А.Волочкова представляет собой «меру того шага в учебной деятельности и ее развитии, который делает сам обучающийся в ходе усвоения социокультурного опыта. Потенциал учебной активности выражает соотношение желания и возможностей сделать этот шаг, регулятивный компонент – соотношение импульсивной, произвольной и рефлексивной, произвольной регуляции этого шага, динамический компонент – особенности его реально

наблюдаемой динамики, а результативный – воплощает в себе итог движения и залог постоянного его возобновления, являясь, по сути, новым потенциалом учебной активности» [6].

Всего было задействовано 25 переменных.

Обработка эмпирики проводилась с помощью программы SPSS методами, непараметрического сравнения двух независимых выборок и множественного регрессионного анализа.

Результаты диагностики по выявлению указанных качеств у студентов, будущих инженеров и психологов, представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты описательной статистики (фрагмент) выраженности ответственности и субъектной учебной активности у студентов-психологов и студентов-инженеров

Шкалы	Выборка	Кол-во человек			Среднее значение, М	Станд. откл., δ
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень		
Динамическая эргичность (ДЭ)*	Студенты-инженеры	5	48	17	22,11	4,6
	Студенты-психологи	8	50	8	20,61	4,3
Динамическая Аэргичность (ДАЭ)	Студенты-инженеры	5	58	7	20,64	3,9
Мотивационная социоцентричность (МС)	Студенты-инженеры	2	32	36	25,40	4,0
	Студенты-психологи	2	35	29	24,77	4,0
Мотивационная эгоцентричность (МЭ)*	Студенты-инженеры	3	44	23	23,53	3,9
	Студенты-психологи	1	53	12	22,26	3,9
Когнитивная Осмысленность (КО)	Студенты-инженеры	2	38	30	24,19	4,0
	Студенты-психологи	3	39	24	23,23	4,6
Когнитивная Осведомленность (КОСВ)	Студенты-инженеры	1	42	27	24,16	4,2
	Студенты-психологи	1	46	19	23,05	3,8
Результативность предметная (РП)*	Студенты-инженеры	12	58	0	18,51	3,3
	Студенты-психологи	7	58	1	19,68	3,3
Результативность субъектная (РС)*	Студенты-инженеры	17	52	1	17,71	3,7
	Студенты-психологи	9	50	7	19,83	3,8
Эмоциональная Стеничность (ЭС)	Студенты-инженеры	11	55	4	19,70	4,0
	Студенты-психологи	13	50	3	19,05	4,2
Эмоциональная Астеничность (ЭА)	Студенты-инженеры	22	46	2	17,44	3,9
	Студенты-психологи	24	37	5	18,55	4,7
Регуляторная интернальность (РИ)	Студенты-инженеры	7	39	24	23,53	4,8
	Студенты-психологи	4	41	21	23,35	4,6
Регуляторная экстернальность (РЭ)	Студенты-инженеры	5	50	15	22,09	4,0
	Студенты-психологи	1	47	18	22,61	4,3
Трудность (ТР)	Студенты-инженеры	18	50	2	17,97	3,6
	Студенты-психологи	19	45	2	18,02	4,1
Искренность (ИС)*	Студенты-инженеры	23	47	0	17,07	4,7
	Студенты-психологи	37	27	2	14,56	6,0
Субъектная учебная активность (СУА)*	Студенты-инженеры	3	56	11	32,16	3,7
	Студенты-психологи	6	53	7	29,67	3,3

* - переменные, по которым выборки студентов-психологов и студентов-инженеров значимо различаются

Анализ описательной статистики результатов показал, что в структуре ответственности как у студентов – будущих психологов, так и инженеров-строителей, преобладают мотивационный социоцентричный ($\bar{M} = 24,77 \pm 4,0$; $\bar{M} = 25,4 \pm 4,0$ соответственно), когнитивный ($\bar{M} = 23,35 \pm 4,6$; $\bar{M} = 23,53 \pm 4,80$) и регуляторный интернальный ($\bar{M} = 23,237 \pm 4,6$; $\bar{M} = 24,19 \pm 4,0$) компоненты.

Все показатели средних значений находятся в пределах статистической нормы, что свидетельствует о том, что большинство студентов ответственны в умеренной степени, адаптированы, понимают социальное предназначение своей активности и при этом сами отвечают за свои поступки.

Далее проводилось сравнение групп студентов-инженеров и студентов, будущих психологов, при помощи U-критерия Манна-Уитни. Отличия касались шести переменных: общего показателя «Вопросника учебной активности» ($u=1746$; $p=0,014$), «Динамическая эргичность» ($u=1862$; $p=0,05$), «Мотивационная эгоцентричность» ($u=1812$; $p=0,03$), «Результативность предметная» ($u=1861$; $p=0,05$), «Результативность субъектная» ($u=1647,5$; $p=0,0042$) и «Искренность» ($u=1668$; $p=0,005$). У третьекурсников психологического факультета более выражены: социоцентрическая направленность; чувство долга и самореализация, самосовершенствование, к тому же они сбалансированы, гармонизированы; открытость. В то же время студенты-инженеры более активны, что открывает лучшие возможности приобретения опыта; предметно ориентированы (более добросовестны в выполнении дел); стремятся обратить на себя внимание в процессе реализации ответственных дел, получить поощрение, вознаграждение, избежать личных осложнений, возможного наказания; у них ярче выражена субъектная учебная активность.

С целью более подробного сравнения двух выборок был применен множественный регрессионный анализ (МРА) для определения того, в какой мере «зависимая» переменная – субъектная учебная активность (УА) – связана с совокупностью «независимых» переменных (компоненты ответственности). Показатель – коэффициент множественной корреляции (КМК) и его статистическая значимость по критерию F-Фишера для выборки студентов-психологов: $R=0,694e$ (е. Предикторы: (конст) РС, ТР, РИ, ДАЭ, КО); $R^2=0,482$; $R^2_{\text{(скоррект)}}=0,439$; $F=11,154$; $p=0,000$. Уравнение:

$$УА_{\text{ст-психолог}} = 39,869 - 0,008*РС - 0,008*ТР + 0,005*РИ - 0,388*ДАЭ + 0,004*КО.$$

Регрессионная модель объясняет 44 % дисперсии переменной «Субъектная учебная активность»; влияющими переменными являются: результативность субъектная (РС), трудность (ТР), регуляторная интернальность (РИ), динамическая эргичность (ДАЭ), когнитивная осмысленность (КО), т.е. для эффективной осмысленной учебно-профессиональной деятельности, позволяющей субъекту активно развиваться и социализироваться необходимо повышать внутренний локус

контроля, развивать рефлексивность, повышать культуру умственного труда, стараться быть менее пассивными; в меньшей степени концентрироваться на трудностях и социальной значимости результатов выполненного дела.

Для студентов-инженеров: $R = 0,646$ в (в.Предикторы: (конст) ДЭ, РС; $R^2 = 0,418$; $R^2_{\text{(скорректи)}} = 0,4$; $F = 24,02$; $p = 0,000$. Уравнение:

$$УА_{\text{ст-инженер}} = 28,796 + 0,396 * ДЭ - 0,306 РС$$

Регрессионная модель для выборки студентов-инженеров объясняет 40 % дисперсии переменной «Субъектная учебная активность»; влияющими переменными являются: динамическая эргичность (ДЭ) и результативность субъектная (РС). Психологический смысл модели заключается в том, что для полноценного освоения возможностей, предоставленных в распоряжение студенту-инженеру, ему необходимо быть более самостоятельным, стараться без дополнительного контроля выполнять трудные, ответственные задания, регулярно проявлять себя в деле; тщательно выполнять задания; быть решительным обязательным, развивать помехоустойчивость; поменьше концентрироваться на личном благополучии.

Заключение

Краткий обзор теоретической литературы по проблеме взаимосвязи ответственности и субъектности показал, что последняя может проявляться как в чистом, так в осложненном (противоречивом, нейтрализующем, парадоксальном и др.) виде. Это обусловлено различными причинами, одна из которых состоит в сложности операционализации понятий «ответственность» и «субъектность».

Анализ результатов исследования позволяют говорить о том, что ответственность как черта личности является системным образованием, имеет сложную структуру, играет существенную роль в процессе становления субъектности на стадии профессионального обучения. Процесс профессионализации оказывает влияние на приоритет тех или иных компонентов ответственности.

Проведенная работа предполагает дальнейшее изучение феномена субъектности, ответственности как существенной ее характеристики с целью разработки развивающей программы по оптимизации процесса становления субъектности студентов.

Список цитированных источников

1. Абульханова-Славская, К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – том 6. – № 5. – С.3-18.
2. Акмеологический словарь/ Под общ.ред. А.А.Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – 161 с.